

MÁSTER DE PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2016-2018

**Factores que afectan la motivación de los adolescentes en
la clase de ELE**

Zuleika Roa Peguero

**Trabajo Final de Máster
Dirigido por el Dr. Jaume Batlle Rodríguez
Noviembre de 2018**

Resumen: La motivación es uno de los elementos fundamentales que debe poseer un individuo para aprender una lengua extranjera. Es un proceso que va cambiando a través del tiempo y que va nutriéndose de aspectos tanto internos (las emociones y pensamientos), como externos (el aula, otros compañeros, el profesor y las políticas de cada centro). Como docentes, es importante conocer qué factores influyen en la motivación de nuestros alumnos y cómo podemos establecer estrategias que nos ayuden a fortalecer su motivación. Partiendo de lo anterior, este trabajo explora las influencias que tienen los elementos del aula en la motivación de los adolescentes. Para esta investigación se realizaron dos entrevistas siguiendo el formato de los grupos focales con veintidós estudiantes de séptimo grado entre las edades de 12-13 años en la ciudad de Filadelfia, Estados Unidos. Los resultados muestran que entre los factores que afectan positivamente la motivación se encuentra la gestión del profesor y su planificación de las clases; mientras que como factores negativos se identifican el estudio de la gramática, la poca exposición a la lengua meta y la ausencia de una división por niveles lingüísticos.

Palabras clave: motivación, adolescentes, español como lengua extranjera.

Abstract: Motivation is one of the fundamental elements that an individual must have to learn a foreign language. It is a process that changes over time and is nourished by both internal aspects (emotions and thoughts) and external elements (the classroom, other colleagues, the teacher and the methods of the center). As teachers, it is essential to know which factors influence the motivation of our students, and how we can establish strategies that help us to strengthen their motivation. Based on the above, this study explores the influences that the elements of the classroom have on the motivation of adolescents. For this research, two interviews were conducted following the format of the focus groups with twenty-two students from seventh grade, between the ages of 12-13 years in the city of Philadelphia, United States. The results show that among the favorable factors are the teacher's management in the classroom and their class planning; while the negative factors are the study of grammar, the low exposure to the target language and the absence of a division by linguistic levels.

Keywords: Motivation, Teenagers, Spanish as Foreign Language.

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que me han acompañado a lo largo de esta investigación. A los alumnos de séptimo grado de *The Philadelphia School*, por su disposición y apertura para este trabajo, sin ustedes nada de esto hubiese sido posible. A la profesora Cecilia Genzlinger por su ayuda y sus consejos desde el primer momento que nos conocimos. Gracias a mi tutor Dr. Jaume Batlle Rodríguez por sus recomendaciones a lo largo de todo el Máster. Soy muy afortunada de haber tenido un tutor presente en todo momento.

Gracias a mi familia por el apoyo de siempre.

Índice

Introducción	5
2. Marco teórico	7
2.1 Definición del concepto de motivación	7
2.2 Tipos de motivación	8
2.3 La motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras	9
2.3.1 Enfoque psicológico-social	9
2.3.2 Enfoque cognitivo	11
2.3.3 Enfoque sociodinámico	12
2.3.4 Perspectivas actuales: motivación, identidad y autonomía	14
2.4 La motivación y los adolescentes	16
2.4.1 Estudios sobre la motivación en adolescentes	18
2.5 La motivación de los adolescentes en el aula de español como lengua extranjera	20
3. Objetivos	23
4. Metodología	25
4.1 Tipo de investigación	25
4.2 Contexto	26
4.2.1 Descripción del centro educativo	27
4.3 Participantes	28
4.4 Instrumento de recogida de datos	28
4.4.1 Descripción de la guía de preguntas	29
4.5 Recolección de datos	30
4.6 Análisis	30
5. Análisis y resultados	32
5.1 Presentación de categorías	32
5.2 La motivación en general	33
5.2.1 Motivación como proceso dinámico	33
5.2.2 Pertinencia del español	35
5.2.3 Viaje a España	36
5.2.4 Español en el futuro	37
5.3 El rol del profesor en el aula	38
5.3.1 Soporte emocional	39

5.3.2	Compromiso con el proceso de enseñanza	40
5.3.3	Promotor de la diversión	41
5.3.4	Asegura el aprendizaje de todos	41
5.3.5	Promotor del uso de la lengua meta	42
5.4	Planificación de las clases y aspectos del aula	42
5.4.1	Tiempo dedicado al material didáctico	43
5.4.2	Decoración del aula	44
5.4.3	Calificaciones	44
5.4.4	Aprendizaje basado en proyectos	45
5.4.5	Exposición a la lengua meta	46
5.4.6	Entretenimiento en español	47
5.5	Barreras	47
5.5.1	Autoevaluaciones	47
5.5.2	Dominio lingüístico	49
5.5.3	División por niveles lingüísticos	50
5.5.4	Dominio gramatical	50
6.	Discusión	52
7.	Conclusión	59
	Bibliografía	61
	Apéndices	71
	Apéndice 1: Cuestionario sobre motivación en adolescentes	71

1. Introducción

Aprender un nuevo idioma requiere de esfuerzo y dedicación por parte del alumno, ya que se requieren muchas horas de estudio para llegar a dominar una segunda lengua. Es fundamental que el alumno se sienta motivado a lo largo de su aprendizaje para no abandonar su meta. Es importante también que los alumnos estén conscientes de los elementos que puedan impactar su motivación, tanto positiva como negativamente. No obstante, en ocasiones se pueden escapar algunos aspectos que pueden afectar su motivación y su aprendizaje.

El conocimiento de los factores que inciden en la motivación de los alumnos es de igual importancia para los profesores. Tener alumnos desmotivados en el aula podría perjudicar el éxito de la actividad docente. A la hora de planificar las clases, el profesor ha de proponer actividades que incentiven la motivación de sus alumnos mientras aprenden. Esta motivación del alumno debe abarcar muchos factores que influyen en la misma, dentro y fuera del aula, y que están relacionados a los amigos, al hogar, a los padres, a la escuela y a la comunidad en general. Conocer los aspectos que pueden influir en la motivación de los alumnos, le permitirá al profesor establecer estrategias motivacionales y didácticas más efectivas para un mejor aprendizaje de ellos.

En este trabajo de investigación nos centraremos en indagar acerca de los factores pertenecientes al contexto educativo que influyen en la motivación de los alumnos de séptimo grado, que aprenden español en un contexto de no inmersión en la ciudad de Filadelfia, Pennsylvania en Estados Unidos. Como adolescentes, estos alumnos tienen intereses y necesidades particulares que el profesor debe tomar en consideración a la hora de enseñar. De esta manera, se pueden proponer actividades que sean divertidas y motivadoras para ellos, sin dejar de ser didácticas.

Esta investigación surge de nuestra experiencia en la asignatura de Prácticas Docentes, en la cual tuvimos la oportunidad de trabajar con grupos de sexto, séptimo y octavo pertenecientes al centro *The Philadelphia School*. Esta experiencia nos permitió tener nuestro primer contacto con los alumnos adolescentes en Estados Unidos.

Además de ser una experiencia de mucho aprendizaje, también surgieron muchas inquietudes que más tarde se convirtieron en el eje central de esta investigación. La primera

pregunta que nos surge es: ¿cómo ven los alumnos la clase de español?. Al ser una clase obligatoria, tal vez los alumnos no se sientan tan receptivos al material que estudian. Esto definitivamente tiene un impacto en su motivación y por consiguiente, en su aprendizaje. A su vez, esto nos lleva a pensar qué tan interesados los alumnos puedan sentirse en las clases de español como lengua extranjera, debido a que ellos están cursando esta asignatura desde preescolar hasta octavo grado. Nos parece interesante saber si los alumnos se sienten motivados y desean realmente aprender español o si para ellos es un mero requisito académico. Otra de las dudas que nos surge es acerca de la pertinencia que puede tener el español para este grupo de estudiantes. Nos interesa saber qué tan útil puede ser para ellos hablar español dentro del contexto en el cual se desenvuelven. Por último, nos interesa saber cuáles factores influyen en su deseo (si lo tienen) en aprender español para comunicarse efectivamente.

Para dar respuestas a estas interrogantes, nos enfocaremos en los aspectos del aula, porque son aspectos que podemos controlar desde nuestra acción como docentes. De igual manera, conociendo estos aspectos, podemos mejorarlos de manera que sean más beneficiosos para los alumnos. Entre los aspectos que se estudian están: la gestión del profesor, las actividades que se realizan en el aula y la barreras que ellos se han encontrado a través de su aprendizaje.

A través de los próximos capítulos podremos ver el desarrollo y resultados de esta investigación. En el capítulo dos, se expone el marco teórico en el cual se hace un recuento de los planteamientos teóricos más relevantes en las últimas décadas en el campo de las segundas lenguas. En el capítulo tres, se presentan los objetivos y preguntas de investigación que guían este trabajo. Por otra parte, en el capítulo cuatro se incluye la metodología utilizada para este estudio. En este capítulo se define el tipo de investigación, se describen los participantes, el contexto y el proceso de recolección de datos. Los resultados y el análisis son parte del quinto capítulo. Aquí se presentan los hallazgos encontrados de acuerdo a las categorías establecidas. Por otra parte, el sexto capítulo es una discusión de los resultados a la luz del marco teórico. El séptimo capítulo, recoge las conclusiones que derivan de este estudio, las limitaciones del mismo, y las recomendaciones para futuras investigaciones. Por último, se presentan las referencias bibliográficas y el apéndice.

2. Marco teórico

La motivación es un constructo complejo, el cual se nutre de todas las experiencias que vive el ser humano y va cambiando a lo largo del tiempo (Gardner, 1985; Dörnyei, 2009). Es por esto que conocer los factores que motivan (o desmotivan) a los alumnos es fundamental para desarrollar una buena gestión en el aula. A través de este capítulo, se presentarán los enfoques teóricos más trascendentales en las últimas décadas sobre la motivación en el campo de las segundas lenguas. Igualmente, se abordarán las investigaciones sobre la motivación en el área de la enseñanza del español y la enseñanza de lenguas a adolescentes.

2.1 Definición del concepto de motivación

El término motivación proviene del latín “*movere, moveo, movi, motum*” que significa “moverse o que tiene virtud para mover” (Arana et. al. 2002; Dörnyei, 2018). Dörnyei (2018) menciona que: “*it has been introduced as a technical term in psychology to answer the fundamental question of why people think and behave as they do*” (p.1). Igualmente, Alizadeh (2016) establece que la motivación es un elemento clave que nos ayuda a explicar el éxito o el fracaso en cualquier actividad. Por su parte, Dörnyei y Skehan (2003) establecen que la motivación se refiere a las razones por las cuales las personas realizan determinadas acciones, por cuánto tiempo las realizan y el esfuerzo que ponen en alcanzar su cometido. En este sentido, podríamos decir que la motivación le provee el primer ímpetu a una persona para aprender una lengua extranjera y actúa como la gasolina que lo mantiene entusiasmado durante el proceso de aprendizaje. La motivación es sin ninguna duda, uno de los elementos fundamentales para el éxito de un individuo a lo largo de la adquisición de una lengua extranjera; tal y como Bier (2013) menciona: “*teachers agree that the motivation of their pupils is one of the most crucial factors influencing their success or failure in the process of learning any school subject*” (p. 430).

Gardner (1985) define el concepto de motivación como: “*it refers to the combination of effort, plus desire to achieve the goal of learning the language, plus favorable attitudes toward learning the language*” (p.10). Según Gardner (1985), un individuo debe tener una meta a lograr y debe poner algún esfuerzo para alcanzarla. Igualmente, Gardner (1985) ofrece

un análisis detallado de los elementos que componen la motivación para aprender una lengua extranjera que son: la meta, el esfuerzo, el deseo de obtener la meta y las actitudes favorables hacia la actividad en cuestión (p.54). Aunque son cuatro factores, Gardner (1985) señala que la meta en sí misma no es un elemento medible de la motivación, sino un elemento influyente en los otros tres.

Las razones que mueven a una persona a aprender un idioma son los componentes de la motivación. Estas razones pueden ser muy variadas como conseguir un nuevo trabajo, comunicarse con otras personas o simplemente crecimiento personal. Por otra parte, Núñez (2009, en Aleksandrova 2017), menciona que la motivación es un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (p. 43). Esta definición de Núñez, nos parece muy acertada, porque la motivación es precisamente un proceso que ocurre a lo largo de todo el periodo de aprendizaje.

2.2 Tipos de motivación

Tradicionalmente, la motivación se ha clasificado en varios “tipos” de acuerdo a las diferentes razones que tienen los individuos para actuar. Gardner y Lambert (1972) utilizaron el término “orientaciones” (motivacionales) para clasificar estas razones. Gardner y Lambert (1972) explican que las orientaciones son las razones que pueden motivar a un individuo, mientras que la motivación en sí misma es un concepto más grande y complejo que engloba estas orientaciones. Las orientaciones se relacionan a factores internos y externos del individuo y han sido ampliamente trabajadas por muchos autores en el campo de las segundas lenguas¹. A continuación vemos una definición de cada una de estas orientaciones:

- **Motivación intrínseca:** son las razones personales que tiene un individuo para realizar ciertas acciones. La motivación intrínseca está movida por los sentimientos y deseos del individuo, sin obedecer a factores externos. Por ejemplo, el alumno aprende un idioma por el simple placer de aprender, porque le gusta estudiar y/o lo encuentra divertido.

¹ Ver: Gardner (1985); Deci y Ryan (2000); Abrudan (2008); Ramajo Cuesta (2008); Leski (2009); Minera Reyna (2009); Anaya- Durand y Anaya- Huertas (2010); Aleksandrova (2012); Fenández Orío (2013); Jurižević and Pižorn (2013); Mena Benet (2013); Palomino Hernández (2013); Parra Quiñones (2014); Moreno Bruna (2014); Narimene (2014); Alcaraz Andreu (2015); Castro Viúdez (2015); Concheiro Coello (2016); Perrine (2015); Rodríguez Lifante (2015); Buendía Cambronero (2015); Cristofol García (2015); Sapungan (2016); Usero Piernas (2016); Hou-Keat et. al. (2017); y Sánchez Gómez (2017).

- Motivación extrínseca: son las razones externas que mueven a un individuo a realizar una acción. En este caso el individuo se siente movido por alguna recompensa o beneficio que recibirá del exterior. Por ejemplo, un individuo realiza una actividad porque sus amigos también van a realizarla.
- Motivación instrumental: es la motivación basada en las razones pragmáticas a las que el individuo se puede enfrentar. En este caso, la motivación puede ser conseguir un ascenso o un trabajo nuevo.
- Motivación integradora: es la motivación que surge del deseo de un individuo de integrarse a una nueva comunidad. Algunas de estas razones pueden ser viajar a otro país o interactuar con hablantes nativos.

2.3 La motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras

Dörnyei (2005) establece que los estudios sobre la motivación pueden ubicarse en tres fases o periodos². El primer periodo es el psicológico-social en el cual sobresalen las investigaciones provenientes de la psicología social acerca de las actitudes favorables de los alumnos hacia las lenguas. Este periodo abarca desde los años 1950 hasta 1990. El segundo enfoque es el cognitivo que parte del trabajo de Crookes y Schmidt. Este enfoque se ubica entre los años de 1990 hasta el 2000 y es cuando se comienza a vincular las investigaciones en el campo de segundas lenguas con la psicología y la neurobiología. Mientras que el tercer periodo, es conocido como el periodo sociodinámico, ya que los trabajos en el campo de la motivación se comienzan a abordar como un proceso en el individuo y no como un asunto lineal. Este periodo empieza desde el año 2000 en adelante y ha estado basado principalmente en las investigaciones realizadas por Zoltán Dörnyei. Las investigaciones recientes siguen una línea postestructuralista que proponen estudiar el proceso de la motivación desde la complejidad del individuo.

2.3.1 *Enfoque psicológico-social*

Los trabajos más destacados de este periodo son de Gardner y Lambert acerca del aprendizaje de estudiantes canadienses (ver: Gardner 1960, 1985, 2006, 2009). Entre las

² Para más detalles, ver: Minera Reyna (2009); Zenotz (2012); Riquel García (2013); Moreno Bruna (2014); Narimene (2014); Castro Viúdez (2015); Marrero Romero (2015); Rodríguez Lifante (2015); Usero Piernas (2016); y Crivillés Tortosa (2017).

aportaciones de Gardner a este campo de estudio se encuentran: la formulación del concepto de motivación integradora; la propuesta de un Modelo Socioeducativo para explicar la motivación de los alumnos; y la creación de una escala para medir actitudes y motivación (AMBT por sus siglas en inglés). Igualmente, el trabajo de Gardner ha servido de base para las investigaciones realizadas posteriormente en este campo (Crookes y Schmidt, 1991; Dörnyei, 2005; Zenotz 2012; Fernández Orío, 2013).

Gardner creó un Modelo Socioeducativo intentando dar cuenta acerca de las variables que influyen en el individuo durante la adquisición de una segunda lengua. Este modelo describe los tipos de motivación y los contextos que influyen en el aprendizaje. Según Gardner (2009), en este modelo operan dos tipos de motivación: la motivación para aprender una lengua y la motivación en el aula de clases. La motivación para aprender una lengua es definida como el deseo general para adquirir algún otro lenguaje. En cuanto a la motivación del aula de clases, esta es la que surge del ambiente que se da en el aula. Gardner (2006, 2009) también hace la distinción de dos tipos de contextos que interfieren en la adquisición de una segunda lengua. Igual que los tipos de motivaciones anteriores, estos son el contexto educativo y el contexto cultural. El contexto educativo incluye todos los elementos que se relacionan al aula de clases como el discurso del profesor, las políticas del centro, los manuales utilizados, etc., que influyen en la motivación educativa. Por otra parte, en cuanto al contexto cultural, el autor se refiere a todos los aspectos del universo del individuo. Desde el punto de vista de Gardner, estos dos contextos se encuentran constantemente influenciando tanto la motivación cultural como la motivación educativa, lo que influye a su vez en los resultados del aprendizaje del individuo.

Otro modelo propuesto durante este periodo es el de Schumann (1986). Este autor propone el Modelo de Aculturación que hace énfasis en la motivación integradora. Según este modelo, el alumno tendrá éxito en la medida que se asimile a la sociedad de la lengua meta. Posteriormente, Schumann se dio cuenta de que existen otros factores que pueden afectar la adquisición de una segunda lengua, más allá de la asimilación (Zenotz 2012).

Otra propuesta importante dentro del periodo psicológico-social es la de Clement (1980). En la Teoría de la Confianza Lingüística de Clement (1980), se establece la importancia que puede tener el contexto social en el aprendizaje. Según Clement (1980, citado en Moreno Bruna 2014) la confianza lingüística se basa en la calidad y la cualidad del contacto social. Es decir, que el aprendizaje puede estar mediado por el deseo que tenga el

estudiante de integrarse a la comunidad y el estatus que tenga la lengua extranjera que estudia. Si el estudiante se siente interesado por interactuar con los hablantes de la lengua meta, se sentirá más motivado a aprenderla (Zenotz, 2012; Fernández Orío, 2013).

2.3.2 *Enfoque cognitivo*

Dörnyei (2003) establece que durante la década de 1990 surgieron otros enfoques investigativos provenientes de la psicología cognitiva. Durante esta época, las investigaciones y avances en el campo de la neurobiología ayudaron a entender mejor el rol de la motivación en la adquisición de segundas lenguas. Dörnyei (2003) identifica tres teorías de gran influencia durante este periodo que son: la Teoría de la Autodeterminación, la Teoría de la Atribución y la Teoría de las Metas.

Esta etapa comenzó con la publicación del artículo de Crookes y Schmidt (1991), quienes hacen una conexión entre la psicología y el aprendizaje de lenguas. Igualmente, en este artículo los autores proponen que las teorías sobre la motivación deben centrarse en un contexto real como el de lenguas extranjeras y no de segundas lenguas como había propuesto Gardner inicialmente (Zenotz, 2012).

Una teoría importante de este periodo es la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (2000). Esta teoría se enfoca en el estudio de las motivaciones extrínsecas e intrínsecas del alumno de segundas lenguas (Dörnyei 2003). Deci y Ryan (2000) profundizan en las orientaciones que puede tener un individuo a la hora de aprender un idioma. Dentro de estas orientaciones, Deci y Ryan (2000) establecen un continuo de la autodeterminación que muestra la motivación con sus diferentes estilos, causalidades y procesos (p. 6). Por su parte, Noels et.al. (2007) mencionan que este continuo tiene varias etapas entre la motivación intrínseca y extrínseca en la que se pueden ubicar las orientaciones de los alumnos. Estas van desde la amotivación, que es cuando un alumno no se siente motivado con ninguna actividad que realiza, hasta las razones externas (que sería la motivación extrínseca).

Por otro lado, la Teoría de la Atribución propuesta por Bernard Weiner (1992) establece que las atribuciones de éxito y fracaso que hacemos a las experiencias pasadas van moldeando nuestra disposición motivacional. Esta teoría es muy relevante en los estudios de motivación, porque posibilita que las personas conecten sus experiencias pasadas con sus logros futuros, partiendo del concepto de atribuciones causales (Dörnyei, 2003; pp. 8-9).

En cuanto a la Teoría de las Metas, este concepto viene a ser importante en el campo de la motivación luego del estudio de Tremblay y Gardner (1995) en el cual establecen “la meta prominente” como un componente central de las metas del alumno (Dörnyei, 2003).

2.3.3 *Enfoque sociodinámico*

En los últimos veinte años, se puede observar que los planteamientos teóricos sobre la motivación en la enseñanza de lenguas han ido dirigidos a trabajar la motivación como un proceso dinámico y no como algo lineal y/o estático³. Según Dörnyei (2001, 2015), los estudios sobre la motivación en la adquisición de lenguas extranjeras han ido en aumento con una gran variedad de nuevos acercamientos que nos permiten entender mejor estas áreas. Ha sido precisamente Zoltán Dörnyei, quien ha hecho grandes aportaciones teóricas estos últimos años, trayendo nuevas perspectivas al estudio de la motivación en la adquisición de segundas lenguas.

Uno de los elementos que Dörnyei introduce a los estudios de la motivación es la dimensión temporal. En Dörnyei y Skehan (2003), se establece que un modelo adecuado sobre la motivación del estudiante, debe incluir la dimensión temporal de la motivación, ya que la misma cambia constantemente a medida que los alumnos adquieren nuevos conocimientos. Dörnyei y Ottó (2000) también establecen que estudiar la dimensión temporal de la motivación ofrece una manera natural de organizar las influencias motivacionales a lo largo del tiempo.

Este concepto está basado en Heckhausen y Kuhl (1991, citado en Dörnyei y Skehan 2003) quienes trabajan la *"Action Control Theory"*. Según esta teoría, la motivación es un proceso que se desarrolla a lo largo de tres fases. La primera fase es la de pre-decisión en la cual el individuo planifica sus actividades. La segunda fase es la post-decisional que está asociada a las influencias que se encuentra el individuo una vez ha empezado a realizar las acciones que planificó. La tercera y última fase es una de reflexión por parte del individuo. A través de todo este proceso, el grado de motivación puede ir aumentando o puede disminuir en un sujeto.

En Dörnyei y Skehan (2003), se clasifica el trabajo realizado por Gardner (1985) como uno que se ha enfocado en investigar los conceptos más generales y estables de la motivación como las actitudes, creencias y valores. Mientras que Dörnyei (2001) trabaja

³Ver: Dörnyei (2003); Zenotz (2012); Rodríguez Lifante (2014); Boo, Dörnyei y Ryan (2015).

el tema de la motivación desde un esquema orientado a los procesos. Teniendo en cuenta los elementos presentados en el Modelo Socioeducativo de Gardner (1985, 2009), en Dörnyei (2001) se puede ver la motivación como un proceso de tres fases: la primera es la fase de decisión (*Choice motivation*) relacionada a la fase de pre-acción; la segunda es la motivación ejecutora (*Executive motivation*) relacionada a la fase de acción; mientras que la tercera fase es la de retrospección motivacional (*Motivational retrospection*) que incluye un análisis final por parte del alumno acerca del proceso, una vez lo ha completado. Esta visión de la motivación como proceso nos permite entender mejor los cambios que existen en el grado de motivación de los alumnos a lo largo de un curso.

Por otra parte, Zenotz (2012: p.79) y Alcaraz Andreu (2015) mencionan que una de las aportaciones de Dörnyei y Csizser (2004) es la definición de siete categorías motivacionales en las que incluyen: la integración y la instrumentalidad, las actitudes, el interés por los aspectos culturales, la vitalidad e importancia de la comunidad meta de acuerdo a la percepción del aprendiz, la importancia del entorno del aprendiz, y la autoconfianza lingüística. Estas categorías motivacionales pueden ayudar a definir las razones de los alumnos para aprender una lengua.

Otra aportación importante del trabajo de Dörnyei (2005; 2009) es el Sistema Motivacional del Yo. Esta teoría está basada en el trabajo de Markus y Nurius (1986) sobre los posibles autoconceptos que posee un individuo de sí mismo y la teoría de la autodiscrepancia de Higgins (1987; citado en Toledo, 2017).

Este sistema propuesto por Dörnyei (2003; en Ushioda, 2011) surge de un estudio acerca de las actitudes y motivaciones de los adolescentes hacia la adquisición de segundas lenguas realizado entre 1993-2004, en Hungría. Fue un estudio a gran escala en el cual participaron unos 13,000 estudiantes. Dörnyei y Csizsek encontraron que la motivación integradora más allá de ser concebida como identificación con hablantes nativos -como propone Gardner- podría mejor ser concebida como un proceso interno de identificación. Según Dörnyei (2009), resulta más efectivo relacionarlo con el concepto del Yo que tiene un individuo, que con referentes externos. Es así como surge el Sistema motivacional del Yo de Dörnyei. Esta teoría contiene tres componentes:

- Yo ideal: es la imagen idealizada de nosotros mismos en la lengua extranjera. Según este componente, la imagen ideal que tengamos de nosotros mismos tendrá una influencia motivacional en nuestro aprendizaje. Según Moreno

Bruna (2014) este concepto ha estado ligado a la motivación intrínseca e integrativa. Por su parte, Zenotz (2012) concluye que el *self* ideal puede ser un aspecto motivador, sólo si incluye el deseo de ser hablante de la lengua extranjera.

- Yo necesario: se refiere a las cualidades necesarias para lograr el éxito que deseamos. Este concepto debería tener relación con las obligaciones del aprendiz de lengua extranjera, no solamente con sus deseos, por lo que podríamos relacionarla con la motivación extrínseca/instrumental (Zenotz 2012).
- Situación de aprendizaje de lengua extranjera: El tercer componente de la teoría de Dörnyei (2009) se refiere al contexto en el cual se desarrolla un individuo, basado en el trabajo de Gardner (1985, 2006). Este componente tiene que ver con el ambiente en el cual los alumnos están aprendiendo la lengua extranjera: el profesor, los compañeros, el material, etc., y todo lo relacionado al aula de clases.

Este sistema puede resultar muy útil para los alumnos, ya que posibilita el hecho de concebir la idea del éxito que quieren lograr en la adquisición de una lengua como parte de su Yo ideal o su Yo necesario. Igualmente, este puede servir como un gran impulso motivador para aprender porque puede reducir las discrepancias psicológicas que se tengan de los Yoes posibles (Ushioda y Dörnyei 2009). También les permite a los alumnos estar conscientes de los elementos del aula que pueden interferir con su aprendizaje.

2.3.4 Perspectivas actuales: motivación, identidad y autonomía

Los trabajos realizados en los últimos veinte años se engloban dentro del paradigma de la complejidad. Este paradigma contrasta la visión lineal tradicional y establece una visión dinámica de los procesos del ser humano (Paiva, 2011). Sade (2011) establece que el paradigma de la complejidad no sigue patrones lineales, sino que los procesos están sujetos a los cambios del ambiente, por lo que el contexto tiene gran importancia en estos procesos. Igualmente, los estudios recientes se incluyen dentro de la Teoría del Caos, la cual propone que pequeñas alteraciones traen grandes cambios.

Bajo este paradigma, se engloba el estudio de las identidades del individuo propuesto por Ushioda (2011). Según la autora, los estudios de motivación se han centrado en el análisis

de las medidas psicométricas y en el desarrollo de modelos computacionales del proceso mental y el aprendizaje. Sin embargo, este paradigma no ha sido suficiente para dar cuenta acerca de la complejidad del individuo y su contexto. Ushioda (2011) establece:

If our pedagogical concern is to engage the motivation of particular (rather than generalized) learners, then we need a theoretical perspective that addresses its unique personal and contextually grounded nature (p. 12).

Igualmente, Ushioda (2011) menciona que los estudios de la motivación deben enfocarse en las personas y no en los modelos abstractos, tomando en cuenta las características y contexto de cada grupo. Dice Ushioda (2011):

I mean a focus on real persons, rather than on learners as theoretical abstractions; a focus on the agency of the individual person as a thinking, feeling human being with an identity, a personality, a unique history and background with goals, motives and intentions; a focus on the interaction between this self-reflective agent, and the fluid and complex web of social relations, activities, experiences and multiple micro- and macro-contexts in which the person is embedded, moves and is inherently part of.

My argument is that we need to take a relational (rather than linear) view of these multiple contextual elements, and see motivation as an organic process that emerges through the complex system of interrelations (pp. 12-13).

Ushioda (2011) propone una visión holística y centrada en el individuo y en su contexto, tal y como se trabaja en la Teoría de la Autodeterminación. Una de las sugerencias que hace Ushioda (2011) para trabajar la visión holística del individuo, es utilizar el concepto de las “identidades transportables” en el aula de clases. Este concepto es trabajado por Richards (2006), quien distingue las “identidades transportables” como esas identidades que son implícitas o latentes en el individuo, pero podemos hacer referencia a ellas en algunas interacciones. Por ejemplo, una profesora puede hablar de su rol de madre en clase (Ushioda, 2011: p. 16). El traer estas otras identidades al aula puede incrementar el compromiso de los alumnos y su esfuerzo en aprender una lengua, ya que están hablando acerca de sus propias vidas. Ushioda (2011) plantea que se deben promover oportunidades en las cuales los alumnos puedan hablar “como ellos mismos” utilizando la lengua meta. Esto permitirá que se sientan mucho más comprometidos con el aprendizaje.

Por su parte, Sade (2011) menciona que las identidades sociales son un sistema complejo, porque cada individuo tiene diferentes roles (o identidades en la sociedad) al

mismo tiempo. Igualmente, Sade (2011) establece que la motivación no necesariamente es individual, sino que está mediada por el deseo del individuo de alcanzar cierto lugar en la sociedad.

Por último, Ushioda (2011) señala que el Sistema Motivacional del Yo propuesto por Dörnyei (2003) puede ser una gran herramienta para trabajar la motivación y las metas de los alumnos. Según Ushioda, se pueden utilizar los conceptos del Yo ideal y el Yo necesario para que los alumnos se propongan metas a largo plazo. A esto la autora le llama la trayectoria personal de la motivación. En síntesis, Ushioda (2011) sugiere la promoción de una mirada de la práctica docente hacia los estilos de aprendizaje y actitudes (y de cómo lidiar con ellos), en vez de enfocarse en cómo lidiar con cada individuo del aula.

Por otra parte, Noels (2007) ha seguido trabajando con la Teoría de la Autodeterminación tratando de brindar explicaciones sobre la motivación extrínseca y la motivación intrínseca en alumnos de segundas lenguas. Además, Noels (2007) ha creado un instrumento que permite medir los componentes de la autodeterminación en el aprendizaje de segundas lenguas (Dörnyei, 2003; Fernández Orío, 2013).

Hasta aquí hemos visto los planteamientos teóricos más relevantes sobre la motivación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. El modelo del Sistema Motivacional del Yo propuesto en Dörnyei (2009) ha servido de base para investigaciones posteriores que trabajan el tema de la identidad conjuntamente con el concepto del “Yo”. Igualmente, el trabajo de Ushioda sobre identidades y motivación ha servido de base para nuevas investigaciones (Gao y Terry, 2011). Los planteamientos teóricos hechos por Dörnyei y Ushioda siguen siendo muy relevantes actualmente y son una herramienta que el profesor puede utilizar en el aula de clases de español.

2.4 La motivación y los adolescentes

Los participantes de esta investigación son alumnos que se encuentran en plena adolescencia. Esta es una etapa que afecta su desarrollo escolar en todos los aspectos debido a que están experimentando grandes cambios físicos, mentales y emocionales. La adolescencia es un periodo de la vida en el cual los jóvenes no son niños ni adultos, lo que supone para ellos un gran reto. Según la Organización Mundial de la Salud:

La adolescencia es un periodo de preparación para la edad adulta durante el cual se producen varias experiencias de desarrollo de suma importancia. Más allá de la

maduración física y sexual, esas experiencias incluyen la transición hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto, asumir funciones adultas y la capacidad de razonamiento abstracto. Aunque la adolescencia es sinónimo de crecimiento excepcional y gran potencial, constituye también una etapa de riesgos considerables, durante la cual el contexto social puede tener una influencia determinante (OMS, 2016; p.1).

Además de todos los cambios antes mencionados, los jóvenes se encuentran en una búsqueda de su propia identidad e intentando tomar sus propias decisiones. El grupo de pares se convierte en la mayor referencia durante esta etapa. Carrión Otero (2008) menciona que la aprobación social y el sentido de pertenencia influyen grandemente en su comportamiento. Como parte de su búsqueda, los adolescentes se encuentran cuestionando constantemente los factores de su contexto inmediato, así como también los factores culturales a los cuales se encuentran expuestos (Zamora 2013).

Carbonell y García (2003) establecen que durante la adolescencia, la influencia que tienen los padres y adultos en los estudiantes comienza a declinar, mientras que los compañeros se convierten en una referencia importante en su vida, sobre todo los del mismo sexo. El grupo de pares cobra mayor importancia, porque es uno voluntario y se puede pertenecer a más de un grupo. Igualmente, el sentido de pertenencia depende del interés que tenga el adolescente en el mismo (p. 38). Con este grupo se pasa más tiempo compartiendo entretenimiento y recibiendo su influencia (Carbonell y García 2003, p.38). La aceptación y la comodidad en el grupo son sumamente importantes para el adolescente. Por ejemplo, esto puede interferir en el nivel de participación en clase de los alumnos, ya que no quisieran sentirse desplazados o rechazados (Díez Santos, 2000).

En cuanto a la motivación en los adolescentes, Tapia (1992) establece que la motivación no se asemeja a la de los adultos sino hasta que tienen doce años. Luego de esta edad es que comienzan a consolidarse ciertas diferencias en cuanto a las metas que persiguen los alumnos y las causas a las que pueden atribuir sus éxitos o fracasos. Durante esta etapa, las expectativas se vuelven más acordes a la realidad. Los alumnos comienzan a valorar el entorno del aula como uno académico. Igualmente, aumenta la importancia de la aprobación de los compañeros, mientras que en algunos adolescentes se sigue incrementando el valor de los logros académicos. Tapia menciona que las investigaciones han demostrado (Bozhovich,

1978; Savonko, 1978; Covington, 1984) que los jóvenes se encuentran más orientados a la autoevaluación que a la percepción que tienen los demás. Tapia (1992) sugiere que se evite un clima de competencia en el aula, sino que más bien se realicen actividades con propósitos para los alumnos. Según Tapia, se deben orientar a los alumnos hacia el aprendizaje más que a la autovaloración.

2.4.1 *Estudios sobre la motivación en adolescentes*

Los estudios sobre la motivación realizados en la última década representan un cambio de paradigma que va de un enfoque tradicional acerca de las actitudes, a un enfoque centrado en las características de las comunidades etnolingüísticas (Ushioda y Dörnyei, 2017). En Boo, Dörnyei y Ryan (2015), se analizan una serie de 416 publicaciones sobre la motivación que fueron publicadas entre 2005 y 2014, que confirman este dato. Por ejemplo, durante el 2011-2012, se publicaron más de cincuenta artículos que parten de la teoría del Sistema Motivacional del Yo (p.154).

Otro de los hallazgos de Boo, Dörnyei y Ryan (2015) es que las investigaciones sobre la motivación en la enseñanza de segundas lenguas ha ido incrementando desde 2005. Mientras que en el 2010 se publicaron 18 artículos, en 2014 se publicaron unos 138 artículos. Esto representa un gran auge en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Según los autores: *“in 2005/06 the frequency of publications was equivalent to one new paper being published every 22 days and this increased to one paper every five days by 2013/14.”* (p.148). Esto demuestra que el tema de la motivación en la enseñanza de lenguas está cobrando mucho auge, sobretodo en el continente asiático, específicamente en Japón y China.

La mayor parte de estas investigaciones fueron a estudiantes universitarios, mientras que la menor cantidad fue realizada a adolescentes. Una de las razones que explica esta diferencia (según los autores), es que los alumnos universitarios son más accesibles para la investigación. Boo, Dörnyei y Ryan (2015) sugieren que aunque puede resultar complejo el estudiar a los niños y jóvenes, se debe dar cuenta de estos procesos en vez de evitarlos.

Otro de los hallazgos que presentan Boo, Dörnyei y Ryan (2015) es que la mayoría de estos estudios son sobre el aprendizaje del inglés. Ante esto, los autores cuestionan que tal vez, los estudios que se hagan sobre la lengua inglesa no tengan la misma validez cuando se extrapolan a otras lenguas, por lo que es importante promover la investigación sobre otras lenguas también.

Confirmando el hallazgo anterior, la mayor parte de la bibliografía que encontramos para esta investigación es precisamente sobre la motivación en la enseñanza del inglés. Estas investigaciones son relacionadas al nivel de motivación, a la motivación de los alumnos sobre las actividades propuestas en clase y sus actitudes hacia las lenguas extranjeras.

Entre las investigaciones que encontramos, se encuentran la de Cavenaghi, Bzunek y Rufini (2013), quienes realizaron una investigación a 396 adolescentes en Brasil que estudian inglés y español. En sus resultados mencionan que la forma en cómo los alumnos perciben el aula de clases es un factor crucial en el éxito que obtengan. De igual forma, encontraron que los alumnos que habían seleccionado estudiar español se encontraban más motivados que los alumnos que estudiaban inglés de forma compulsoria.

Por su parte, Lamb (2011) llevó a cabo un estudio etnográfico-descriptivo con el cual buscaba conocer cómo variaba la motivación de los alumnos a través del tiempo. El objetivo de Lamb era investigar como una trayectoria de aprendizaje basada en la teoría del Sistema Motivacional del Yo de Dörnyei (2005) afectaba la motivación de los alumnos. La investigación fue realizada en Indonesia con doce adolescentes que estudiaban inglés. La primera entrevista fue realizada por Lamb cuando los alumnos se encontraban entre las edades de 11/12 y 13/14 años. Cuatro años después, Lamb regresó a Indonesia y realizó una segunda ronda de preguntas. Lamb encontró que los alumnos que tenían un alto nivel de motivación inicial, habían definido proyecciones claras sobre su futuro (las cuales incluían el dominar el inglés), tenían un alto sentido de autonomía en su aprendizaje y por tanto, alcanzaron un mayor dominio de la lengua. Lamb (2011) concluye que se debe usar el concepto del Yo ideal para mantener a los alumnos motivados a alcanzar sus metas. Dice Lamb (2011):

What I have observed here among the more successful learners is a sharpening of their visions of themselves as future English users, which in the L2 Motivational Self System model would be predicted to enhance motivation (p.191).

La investigación de Lamb subraya la importancia del contexto y específicamente del contexto familiar en el desarrollo los conceptos del yo. Por otra parte, Wesely (2010) hace un estudio exploratorio con una muestra de 131 participantes de séptimo grado que cursan un programa de inmersión en Estados Unidos. El objetivo de Wesely era conocer el impacto de las actitudes de los alumnos hacia los programas bilingües. Wesely encontró que las actitudes hacia el aprendizaje de una lengua no necesariamente tienen un impacto en la decisión de los

alumnos de continuar en un programa de inmersión. Aunque algunos aspectos de sus actitudes sí pudieran estar relacionados a su motivación para adquirir un nuevo idioma.

Por otra parte, Jurižević and Pižorn (2013) realizaron un estudio a participantes preadolescentes y encontraron que estos alumnos sí se sienten motivados a aprender idiomas. Igualmente, se sienten más motivados cuando se realizan actividades lúdicas en clase. Los resultados de esta investigación validan los hallazgos de Abdul Rahman et. al. (2013) con los estudiantes malayos acerca del rol del profesor. Ambas investigaciones coinciden en que el profesor es una figura influyente en su aprendizaje. Los alumnos se sienten más motivados cuando los profesores utilizan técnicas más allá de los exámenes y las charlas tradicionales.

2.5 La motivación de los adolescentes en el aula de español como lengua extranjera

Partiendo de los planteamientos de Boo, Dörnyei y Ryan (2015) el presente estudio muestra mucha relevancia debido a que se trabaja con adolescentes y su aprendizaje del español. Este es un estudio descriptivo, en el que nos interesa dar cuenta sobre la complejidad de la motivación en estos jóvenes y su proceso de aprendizaje. En cuanto a la motivación de los adolescentes para aprender español, hemos encontrado una variedad de artículos con recomendaciones, mientras que hemos encontrado un número menor de investigaciones sobre el tema.

Díez Santos (2000, pp. 6-8) recomienda que para aumentar la motivación de los adolescentes, se deben tener en consideración varios aspectos como la forma en que se presenta la tarea, demostrar confianza en el alumno, y reflexionar sobre la labor docente constantemente. Gómez y Benítez (2008) también sugieren que se tenga especial atención con los estilos de aprendizaje a la hora de enseñar.

Por otra parte, Alcaraz Andreu (2015) sugiere que es conveniente organizar el aula de modo que permita el mayor número posible de intercambios, con espacios específicos destinados a cada actividad y con la posibilidad de formación de grupos de trabajo.

Díez Santos (2000) establece que la motivación del alumno en el aula del español, puede verse influenciada por una variedad de factores los cuales el profesor debe conocer. Estos factores son el entorno del alumno, la utilidad de la lengua, factores culturales, inseguridad por su nivel de lengua, el nivel de competencia individual y el interés por la actividad propuesta. Según Díez Santos (2000) para aumentar la motivación en el alumno,

hay que cambiar la percepción que el alumno tiene de la clase de español. Dice Díez Santos (2000):

Se trata, en definitiva, de ayudar al alumno a lograr el enfoque adecuado, de ayudarlo a proponerse sus propias metas, a encontrar sus propios caminos, a descubrir y generar sus propios medios de automotivación que le permitan ver la clase de español desde una perspectiva diferente (p.4).

La autora sugiere que el docente debe prestarle atención a las expectativas de los alumnos para mejorar la clase, de manera que estos se mantengan motivados. Por su parte, Bacas y Martín (1992, citados en Morales, Gómez y Reyes, 2013) se enfocan en el tema de la diversidad motivacional. Estos autores establecen cuatro necesidades principales que dirigen a los alumnos en su aprendizaje: necesidad de satisfacer su propia curiosidad, necesidad de cumplir las obligaciones, necesidad de relacionarse con los demás y necesidad de obtener éxito (p. 2416). Atender estas necesidades impactará positivamente el aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, para mantener un alto nivel de motivación en el aula de español, Díez Santos (2000) menciona que el profesor debe trabajar para evitar la sensación de frustración en el alumno que puede interferir negativamente en su aprendizaje. El docente debe propiciar actividades que aumenten el sentimiento de progreso del alumno, por lo que debe mantener un clima calmado, organizado, y de aceptación entre todos. Además, las actividades propuestas deben posibilitar que el alumno se sienta competente en las mismas (p.5).

Igualmente, el profesor debe corregir y elogiar a los alumnos de manera eficiente. Hay que ayudarlos a marcarse metas y propiciar el aprendizaje autónomo en el aula. Aunque esto no sea tarea fácil, el docente debe darle oportunidad al alumno para que tome sus propias decisiones. El docente debe ayudarlo a marcarse metas adecuadas que pueda cumplir y guiarlos para que aprendan la lengua. De esta manera, se sentirán más satisfechos, y podrán comprender mejor el concepto de autonomía. Díez Santos (2000) reconoce que trabajar con estos factores no es fácil, pero son de gran beneficio para el alumno (p.6).

Entre las investigaciones sobre los factores que afectan la motivación, encontramos que estas investigaciones van dirigidas a estudiantes universitarios. Aleksandrova (2017) realizó una encuesta a estudiantes universitarios en Bulgaria, en la cual encontró que los alumnos esperan comprensión de los profesores y atención a su parte afectiva (p.51). Por otra parte, Sapungan (2016) analiza cuáles son los factores que afectan la motivación de

veintisiete estudiantes universitarios árabes para aprender español. Sapungan (2016) realizó entrevistas semiestructuradas y grupos focales en los que indagó acerca de las motivaciones de los alumnos, así como también de los retos que se han encontrado. Sapungan (2016) encontró que la mayoría de los participantes han sido influenciados por alguna persona importante en sus vidas para escoger su carrera universitaria. En cuanto las motivaciones intrínsecas, los resultados de esta investigación concuerdan con el Modelo Socioeducativo de Gardner (1985), ya que las razones de los participantes son instrumentales e integradoras. Por ejemplo, algunos de los participantes esperan visitar la ciudad de Barcelona en su futuro. Igualmente, los alumnos entienden que saber español los ayudará en un futuro para su carrera laboral. El mayor reto que identificaron los participantes es la gramática, seguido por el vocabulario, la fonología y las conjugaciones verbales.

Por otra parte, Leski (2009) encuentra que los alumnos se sienten motivados cuando inician el curso de español porque les gustaría entrar en contacto con otras culturas hispanas.

A lo largo de esta revisión de literatura, hemos visto con detenimiento las investigaciones en el área de la motivación en el campo de segundas lenguas en los últimos años, lo que nos permite tener una idea clara acerca de los enfoques trabajados en este campo. Igualmente, hemos visto los resultados de investigaciones en adolescentes y jóvenes, lo cual sirve como referencia a los resultados que se presentan a continuación.

3. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es indagar acerca de los factores del aula de clases que inciden en el aprendizaje de la lengua española en alumnos adolescentes; en un contexto de no inmersión en la ciudad de Filadelfia, Pensilvania en Estados Unidos. Como hemos establecido anteriormente, el conocimiento de las motivaciones de los alumnos para aprender español resulta fundamental para ejercer una buena labor como docentes. Aunque la motivación está influenciada por muchos factores, los aspectos del contexto educativo tienen una gran influencia en el aprendizaje. El conocimiento de los factores que influyen en la motivación de los alumnos puede contribuir a su mejoramiento.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Conocer la percepción de los alumnos acerca de la gestión del profesor en el aula.

La gestión del profesor es un elemento primordial en el aula de clases para el éxito del alumno. Del docente depende en gran medida el aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, el saber cómo piensan los alumnos acerca de su gestión y cómo la misma impacta el aprendizaje de sus alumnos puede servir para mejorar su práctica.

La pregunta de investigación que se deriva de este objetivo es:

- a. ¿Según los adolescentes, cómo debe ser la gestión del profesor de español de manera que la asignatura sea didáctica y a la misma vez atractiva para ellos?

2. Indagar sobre el impacto que tiene la planificación de la clase. Nos interesa saber qué opinan los alumnos acerca de la planificación de las clases, los exámenes y los materiales utilizados por los profesores en general. La pregunta de investigación de este objetivo es la siguiente:

- a. ¿Cuál es la percepción que tienen los alumnos sobre la planificación de clases que realizan sus profesores y cómo impacta su aprendizaje?

3. Conocer cuáles son las barreras o dificultades que pueden impactar negativamente la motivación de los alumnos. Aunque los alumnos se encuentren con mucho entusiasmo de aprender en la escuela, pueden confrontar situaciones que le dificulten obtener una buena nota o adquirir la segunda lengua de manera efectiva. De igual forma, algunos alumnos pueden sentirse cohibidos a la hora de comunicarse

con sus profesores o compañeros para transmitir estas preocupaciones. Por lo tanto, esta es una buena oportunidad para que los alumnos se expresen sobre ese tema. La pregunta relacionada a este objetivo es:

- a. ¿Cuáles son las barreras que los jóvenes han enfrentado a lo largo de su aprendizaje de español?

El dar respuesta a cada una de estas preguntas nos permitirá tener un mejor entendimiento sobre las motivaciones de los alumnos y los aspectos importantes de la docencia. A su vez contribuirá a que podamos construir una idea más clara de cómo se debe enseñar efectivamente a nuestros alumnos.

4. Metodología

En esta investigación se utilizaron métodos y técnicas pertenecientes al enfoque cualitativo, ya que se realizaron entrevistas focalizadas a los participantes. Las entrevistas se transcribieron y se analizaron partiendo de categorías de análisis. El análisis de esta investigación es uno interpretativo. A lo largo de este capítulo, se presentan los aspectos más relevantes sobre la realización de este estudio y la descripción de los participantes. Primeramente, se define el tipo de investigación que se utiliza. En la segunda parte, se presenta el contexto tanto de la ciudad como del centro educativo. En la tercera sección, se describen los datos demográficos de los participantes. En lo referente a la cuarta parte, se describe la guía de preguntas en detalle, así como también el proceso de recolección de datos. Por último, se presentan los pasos que se siguieron para el análisis.

4.1 Tipo de investigación

Esta investigación posee un enfoque cualitativo, partiendo de la etnografía educativa para su realización. Aguirre Batzán (1997) define la etnografía como: “el estudio descriptivo (graphos) de la cultura (ethnos) de una comunidad” (p.1). Por su parte, Maturano Moreno y Garzón Daza (2015) establecen que la etnografía es el análisis del modo de vida de un grupo de individuos mediante la observación y descripción de lo que la gente hace. La etnografía es por un lado el trabajo de campo que realiza un investigador y a su vez, es también el producto final que se redacta. Aguirre Batzán (1997) menciona que los investigadores deben trabajar etnografías activas, es decir que presenten alternativas a los problemas de una comunidad, más allá de una mera descripción. Siguiendo el planteamiento de Aguirre Batzán, con este trabajo se pretende brindar alternativas que puedan contribuir a mejorar la labor docente y a incrementar la motivación de los alumnos.

En cuanto a la etnografía educativa, Velasco y Díaz de Rada (2006, p. 10, citados en Álvarez Álvarez, 2008) mencionan que la etnografía educativa se trata de aplicar la práctica etnográfica y la reflexión antropológica a una institución escolar. Álvarez Álvarez (2008) señala que por práctica etnográfica, los autores se refieren a seguir las características propias de la antropología. Mientras que por reflexión antropológica se refieren al trabajo reflexivo tomando en cuenta el trabajo previo de otras culturas.

Álvarez Álvarez (2008) establece que la etnografía educativa puede tener varios fines, entre ellos, la descripción cultural del grupo de estudio y su contexto, lo que nos permite conocer los participantes. En segundo lugar, la interpretación de los datos que consigue el investigador. Otra finalidad es la difusión de los informes de investigación para tratar de conseguir mejoras en la educación. Por último, la etnografía educativa también contribuye a la reflexión y transformación del investigador.

Partiendo de los planteamientos de Álvarez Álvarez (2008), el propósito de este estudio es describir y analizar los factores del aula que afectan la motivación de los alumnos. A su vez, se busca brindar estrategias que los docentes puedan utilizar para aumentar la motivación en el aula. El procedimiento para la recogida de datos fueron entrevistas siguiendo la modalidad de los grupos focales, lo que nos permitió poder entrevistar a todos los alumnos de séptimo grado del centro.

Es importante señalar que a primera instancia, nuestro estudio puede parecer un análisis de creencias, porque estamos indagando sobre el pensamiento de los participantes. Sin embargo, no utilizamos ese enfoque porque lo que nos interesa es conocer los componentes de la motivación, más allá del mero pensamiento de los alumnos. Entendemos que nuestro objetivo es uno más profundo. Tampoco afirmamos que sea propiamente una etnografía porque no se incluye la observación participante a las conductas en un ambiente natural, ni se realizan entrevistas personales. Aún así, los resultados de esta investigación son muy valiosos y sirven como la fase inicial para una posterior etnografía en este contexto.

4.2 Contexto

En esta investigación participaron alumnos de séptimo grado de la escuela *The Philadelphia School*, ubicada en la ciudad de Filadelfia, en el estado de Pensilvania, Estados Unidos de América. En este país, el español es la segunda lengua más hablada luego del inglés. Aproximadamente casi 50 millones de personas se comunican en español y cada día este número sigue creciendo. Por lo que es sumamente importante indagar sobre la percepción de los aprendices de esta lengua. En lo referente a la ciudad, Filadelfia ha jugado un papel importante en el desarrollo del país ya que durante los siglos XIX-XX era el corazón de la zona industrial. Hay que destacar que su localización, cerca de la desembocadura del Río Delaware, es una de las razones principales para que Filadelfia sea el centro económico de la región noroeste de Estados Unidos.

Su desarrollo económico, ha posibilitado el asentamiento de emigrantes de todas partes del mundo. Igualmente, durante el siglo XX, Filadelfia fue sede de grandes movimientos sociales en favor de los trabajadores y de los derechos civiles. Por otra parte, Filadelfia es también una referencia mundial en el área de la educación superior, debido a que alberga algunas de las universidades norteamericanas más prestigiosas del país como la Universidad de Pensilvania, Universidad de Temple y Drexel University.

4.2.1 *Descripción del centro educativo*

La escuela se ubica en el centro de la ciudad de Filadelfia, en medio de todo su desarrollo económico, profesional, cultural y artístico. Los jóvenes están creciendo y formándose con acceso a este ambiente, el cual enriquece grandemente su experiencia educativa. Por otra parte, tanto en Filadelfia como en otras ciudades del Estado de Pensilvania, reside una gran número de hispanos de todas partes del mundo. Por lo que los alumnos están expuestos a elementos culturales de los países hispanohablantes como festivales, tiendas, celebraciones y otras actividades que les permiten aprender y acercarse más a la lengua. Aunque la escuela se ubica en un contexto de no inmersión, los alumnos tienen una alta probabilidad de practicar la lengua española fuera del aula.

En *The Philadelphia School* se brindan clases desde preescolar hasta octavo grado. En su página web este centro se describe como una escuela privada e independiente, no tradicional, con una visión progresista de la enseñanza y el aprendizaje. Su enseñanza parte de una filosofía multidisciplinaria y de un enfoque constructivista. Se intenta promover el pensamiento crítico, la diversidad, la innovación, la acción y la autenticidad entre los estudiantes. Igualmente, se promueve su desarrollo en el aspecto emocional, físico, creativo, además del aspecto intelectual.

Como requisito obligatorio, los alumnos reciben clases de español durante todos sus años escolares, todos los días. Como complemento de las clases, en el centro se celebran actividades relacionadas a la hispanidad durante todo el año. Por otra parte, cada año los alumnos de octavo grado visitan un país de habla hispana para poner en práctica lo aprendido. En este caso, los alumnos entrevistados visitarán España el próximo año.

4.3 Participantes

Los participantes de esta investigación fueron veintidós alumnos pertenecientes al séptimo grado. Los participantes están divididos en dos grupos de once alumnos cada uno para tomar las clases. El centro divide cada grado en grupos pequeños para que los alumnos reciban mejor atención. El Grupo 1 consta de seis niñas y cinco niños, mientras que el Grupo 2 tiene siete niñas y cuatro niños. En total, en esta investigación participaron trece niñas y nueve varones. Los participantes se encuentran entre los doce y trece años de edad. Ocho de los participantes tienen doce años, mientras que los otros catorce participantes tienen trece años.

La mayoría de los participantes lleva toda su vida académica estudiando español. Diecinueve de los alumnos han estudiado español por ocho años (desde preescolar a octavo). Un alumno lleva diez años estudiando español. Mientras que dos de las participantes son alumnas recientes del colegio. Una de ellas se encuentra en su segundo año y la otra alumna lleva solamente nueve meses estudiando español. En cuanto a la procedencia de los alumnos, una de ella es hindú quien reside hace dos años en Estados Unidos. Dos de los alumnos son de ascendencia hispana ya que los padres de uno de ellos es de Puerto Rico, y la madre de una alumna es de Honduras. Los demás alumnos son norteamericanos.

4.4 Instrumento de recogida de datos

El instrumento utilizado para esta investigación fueron los grupos focales. Mella (2000) define los grupos focales como: “entrevistas de grupo donde un moderador guía una entrevista colectiva, durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión” (p. 3). Los grupos focales tienden a tener un número entre 8 a 10 participantes. El conjunto de datos que se extrae del grupo focal proviene de la opinión de los participantes durante la discusión.

Según Mella (2000), los grupos focales son una herramienta que se pueden utilizar para la identificación de problemas, durante implementaciones y monitoreo de proyectos. En nuestro caso, hemos utilizado el grupo focal como una exploración inicial al tema de la motivación en los participantes.

Los grupos focales son una herramienta cualitativa que a diferencia de las encuestas, nos permiten trabajar un enfoque más subjetivo en los alumnos porque podemos escuchar sus

opiniones y captar los significados que desean transmitir los participantes. Igualmente, los grupos focales generan mucha información sobre un tema específico en un corto periodo de tiempo (Mella, 2000). El realizar los grupos focales posibilitó el acceso a una mayor cantidad de alumnos de séptimo grado en el poco tiempo que tuvimos. Se realizaron dos grupos, siguiendo la distribución previamente establecida por la escuela. Durante los grupos focales, se utilizó una guía de preguntas previamente redactadas. No obstante, se siguieron los parámetros de una entrevista semiestructurada.

4.4.1 Descripción de la guía de preguntas

El cuestionario (que se incluye en el apéndice 1) utilizado como guía para los grupos focales está dividido en seis secciones. Cada sección agrupa los temas que nos interesaba cubrir, de manera que esto nos facilitó la entrevista. La primera sección incluye preguntas demográficas sobre la edad, el sexo y el tiempo estudiando español. Estas preguntas fueron realizadas con el fin de obtener información acerca de las características sociodemográficas de los participantes. Igualmente, estas preguntas sirvieron de introducción para cada entrevista.

La segunda parte es una lista de preguntas referentes a la asignatura actual que están cursando los participantes. Esta sección de preguntas sirve de introducción al tema de la motivación, además recoge información acerca de los materiales, la planificación de las clases, así como la gestión del profesor y las actividades que se realizan en clase. Las preguntas en la tercera parte son relacionadas a la motivación intrínseca que incluyen preguntas sobre las razones por las que los alumnos aprenden español y su percepción sobre la clase. Con estas preguntas se busca profundizar acerca de sus razones personales para aprender español.

En la cuarta sección, se incluyen preguntas sobre la motivación extrínseca, la motivación instrumental y la pertinencia del español en sus vida tanto académica como personal. En esta parte, a los alumnos se le pregunta sobre la pertinencia que puede tener la clase para ellos, además de sus planes a mediano y largo plazo sobre su aprendizaje. Con estas preguntas se persigue profundizar en sus razones para aprender español actualmente y sus planes para el futuro.

La quinta parte son preguntas relacionadas a las posibles barreras y obstáculos que pueden enfrentar en el aula de ELE y cómo los han manejado y/o superado. Así como también cuánta ayuda han recibido y de dónde proviene esta ayuda.

Por último, en la sexta sección se realizan preguntas relacionadas al ambiente en el aula. También, se les pregunta a los participantes cuáles son las características que debe tener un buen docente y cuáles son sus recomendaciones para llegar a ser un buen profesor.

4.5 Recolección de datos

Para realizar esta investigación se hizo el contacto con la escuela a través de la Profesora de Español. Las entrevistas fueron realizadas durante la última semana de clases, por lo que los participantes se encontraban finalizando el séptimo grado. Las entrevistas fueron realizadas en inglés, porque lo que nos interesa conocer es la percepción de los participantes, no necesariamente su nivel de español. Igualmente, se buscaba que los alumnos se sintieran cómodos y pudieran expresarse en profundidad. Se realizaron dos grupos focales en total, siguiendo la división por grupos establecida por el centro. Las entrevistas fueron grabadas solamente en audio y luego fueron transcritas para su posterior análisis.

4.6 Análisis

Para el análisis de esta investigación se establecieron cuatro categorías o temas principales, los cuales nos interesa estudiar. El criterio para escoger estas categorías es que sirven como concepto sombrilla para englobar los demás aspectos específicos que pudieran surgir durante las entrevistas. Estas categorías son:

1. La percepción general de los participantes: esta categoría incluyeron las expresiones relacionadas a la motivación para aprender español de los participantes. Así como también expresiones sobre la pertinencia del español y los planes futuros de los alumnos.
2. La gestión del profesor en el aula: las aseveraciones acerca de la gestión que realizan los docentes pertenecen a esta categoría.
3. La planificación y aspectos del aula: en esta sección se incluyeron los elementos sobre la planificación de clases, los elementos relacionados al aula y a la escuela en general.

4. Barreras: en esta categoría se presentaron los aspectos que los alumnos consideraron como las barreras y dificultades que han enfrentado. Igualmente, se incluyeron las estrategias que los alumnos han utilizado para superar estos obstáculos.

Una vez realizados los grupos focales, las entrevistas fueron transcritas de manera literal. Se utilizaron seudónimos para los participantes con el fin de resguardar su identidad. Se realizó una primera lectura en la que se identificaron los temas más relevantes de acuerdo a las categorías establecidas. Luego se realizó una segunda lectura en la cual se separaron estos fragmentos en documentos aparte, a manera de sintetizar la información. Una tercera lectura nos ayudó a escoger los fragmentos más significativos que utilizamos en este informe y a analizarlos de manera interpretativa.

5. Análisis y resultados

En este capítulo se incluyen los datos más significativos de las entrevistas con sus respectivos análisis. Se realizaron varias lecturas (ver sección 4.5) en las cuales se separaron y se discriminaron los datos, para posteriormente, seleccionar los fragmentos más ilustrativos. Los datos se dividen en cuatro categorías principales que engloban los temas que surgieron de las entrevistas. Cada tema incluye los comentarios de nuestras interpretaciones. En este capítulo, primeramente presentamos las categorías junto con los temas identificados. En la segunda parte, se desglosan los temas con los fragmentos de las entrevistas y sus análisis.

5.1 Presentación de categorías

Una vez analizada toda la información obtenida de las entrevistas, se han ubicado los resultados de acuerdo a cada categoría. Cada una incluye al menos cuatro temas principales que han derivado de los comentarios de los alumnos. Para propósitos de este trabajo, hemos seleccionado los fragmentos que hemos considerado más ilustrativos sobre los temas analizados. La siguiente tabla presenta los temas identificados:

Tabla 1. Categorización de resultados

Categorías	Códigos	Resultados/Temas
1. La motivación en general.	1. MOT	1.1 Motivación como proceso dinámico 1.2. Pertinencia del español 1.3 Viaje a España 1.4 Español en el futuro
2. El rol del profesor en el aula.	2. RPA	2.1 Soporte emocional 2.2 Compromiso con el proceso de enseñanza 2.3 Promotor de la diversión 2.4 Asegura el aprendizaje de todos 2.5 Promotor del uso de la lengua meta
3. Planificación de las clases y aspectos del aula.	3. PDC	3.1 Tiempo dedicado al material didáctico 3.2 Decoración del aula 3.3 Calificaciones 3.4 Aprendizaje basado en proyectos 3.5 Exposición a la lengua meta

		3.6 Entretenimiento en español
4.Barreras	4. BAR	4.1 Autoevaluación 4.2 Dominio lingüístico 4.3 División por niveles lingüísticos 4.4 Gramática

5.2 La motivación en general

Sobre la motivación en general, los participantes afirman que se sienten motivados y que disfrutan bastante de aprender español. Aunque hacen la salvedad de que es una clase obligatoria y esa es la razón principal por la cual están cursando esta asignatura. Igualmente, algunos participantes no ven el aprendizaje del español como algo útil. Estas salvedades pueden tener un impacto negativo en la motivación de los alumnos porque posiblemente no pongan todo el empeño que se requiere para aprender una nueva lengua. Por otra parte, los alumnos han definido la motivación como un proceso dinámico. También entienden que el español tiene pertinencia para ellos, sobre todo por el viaje a España que realizarán el próximo año.

5.2.1 Motivación como proceso dinámico

Los participantes entienden que su nivel de motivación varía a través del tiempo:

(1) “Sometimes I feel motivated and other times, I feel less motivated.... I feel most motivated when I’m thinking about like, how I could actually use this in the real world...And how it could like, help me in life”. Anna⁴ (T.1.275-279)

(2) “I feel like I’m motivated to learn Spanish inside of the classroom and I wouldn’t be as motivated if I can do it on my own time”. Petter (T.1.260)

Para Anna y Petter, los niveles de motivación van cambiando a lo largo del tiempo y varían de acuerdo a las experiencias de la vida. Ahora bien, los alumnos mencionan que su nivel de motivación disminuye cuando ellos reflexionan acerca del uso que tiene el español en la vida real porque no encuentran cómo pueden utilizarlo fuera del aula de clases. Una razón para esto puede ser que el material que están aprendiendo los participantes no se asemeja a las muestras de lengua reales que ellos necesitan para comunicarse efectivamente

⁴ Se han utilizado pseudónimos para resguardar la identidad de los participantes.

en español. Igualmente, la ausencia de motivación que sientan algunos alumnos puede deberse a que el material que reciben no cumple una función comunicativa y por ende, no les resulta útil.

Por otro lado, puede ser que los participantes sí se encuentran expuestos a las muestras de lenguas reales, sin embargo, no tienen suficientes oportunidades para practicar lo aprendido, por lo que ellos entienden que no les sirve el material que aprenden.

Vemos que la motivación aumenta precisamente cuando los alumnos tienen la oportunidad de practicar el español con otras personas fuera del salón de clases. Por ejemplo, con hablantes nativos cuando viajan o con sus vecinos, tal y como nos dicen Ruth, Lilly y Reid:

(3) “... Yeah. Like, specially if I’m traveling, and I go to a place where they speak Spanish, I’m like: “Wow! It would be so cool to be able to communicate well with people who don’t speak English”. Ruth (T.1.285)

(4) “I also ... My neighbors they speak Spanish and so sometimes I hear them talking in Spanish and I’m like, “Oh, I kind of understand what they’re saying so it’s kinda cool”. Lilly (T.2.93)

(5) “I like learning Spanish because if someone else in your family or one of your other friends knows how to speak Spanish you can talk with them, just have fun”. Reid (T.2.135)

Podemos concluir que les gusta aprender una nueva lengua (aunque esta sea obligatoria) pero el no tener oportunidades reales para utilizarlas es lo que puede hacerlos sentir desmotivados y con poco interés en el curso. Entendemos que tal vez no se trate de que la motivación de los alumnos disminuya porque ya no quieran aprender español, sino porque no tienen un sistema lo suficientemente efectivo para practicar la lengua meta.

Por otra parte, aunque los alumnos afirman que se sienten desmotivados cuando piensan sobre cómo pueden practicar el español en su vida diaria, algo que los ha mantenido motivados es estudiar la cultura de otras comunidades de hispanohablantes. Para ellos, esto resulta interesante y además los hace sentir más conectados a la lengua meta, como vemos a continuación:

(6) “Um, yeah so, uh, I really like to like, I, uh, this year and last year were really helpful, and then, because last year we, we did, we would like, learn Spanish, but we’d also learn about the culture, which was really interesting

for me and I feel like that kind of like, connected the language to the culture a little bit more. And then, I also found it really helpful when I have, when I have like, I'll learn it and I'll have it in my brain and then, like, a little bit later, I kind of forget it. And so, like, writing it down or having some place to put it down is really helpful too".
Alexander (T.1.217)

Como nos dice Alexander, el aprender acerca de la cultura de las comunidades donde se habla español, tiene varios beneficios. Primeramente, les permite contextualizar la lengua que están aprendiendo en el aula. Esta contextualización hace que los alumnos sientan que el material es auténtico y que puede ser usado en otras oportunidades. A su vez, los alumnos pueden conectar con personas de otros lugares y su interés por la lengua puede aumentar. Con estas actividades, se logra trabajar la competencia cultural que es fundamental para comunicarse en otro idioma. De esta manera, pueden tener un mejor desenvolvimiento cuando se relacionen con hablantes nativos.

5.2.2 *Pertinencia del español*

Cuando hablamos sobre la utilidad de la lengua española en sus vidas, se pueden observar opiniones mixtas sobre esta cuestión. Por un lado, vemos que Liev y Gabe afirman que es importante hablar español porque es bueno saber otros idiomas y porque el español es la lengua más hablada alrededor del mundo:

(7) *"Yeah, I know, but knowing multiple languages is just really cool, so..."*. Liev (T.2.90)

(8) *"Spanish is also the most spoken language around the world too, so"*. Gabe (T.2.92)

Por otro lado, Emma, Lissette y Reid dicen que aprender español no tiene mucha utilidad para ellos porque no hay personas que hablen español a su alrededor:

(9) *"It's useful. I mean..Kind of. A little bit. No one really ever speaks Spanish. Like..."*. Emma (T.1.263-267)

(10) *"I feel like sometimes it can be useful sometimes because when people speak Spanish,, I kinda wanna know what they're saying. And, uh, I don't think it's useful because I don't encounter a bunch of people speaking Spanish a lot"*. Lissette (T.1.270)

(11) *“More people speak English in Philly, so. But it's still cool to know Spanish. Even in Philly”*. Reid (T.2.86)

Estos comentarios sobre la pertinencia que puede tener el español para los participantes, nos llaman mucho la atención porque la idea general de los alumnos es que no hay personas para hablar español en Filadelfia (siendo este un lugar con una gran concentración de hispanohablantes en los Estados Unidos). En este caso, podríamos decir que no existe una conexión con el aprendizaje de los alumnos y la comunidad hispánica en Filadelfia. De igual manera, los alumnos no están conscientes del impacto que puede tener a lo largo de sus vidas el dominar el español. Saber español en Filadelfia (o en cualquier otra parte del país) les permitirá relacionarse con otras personas, les servirá para conseguir un trabajo, para conocer otras áreas de la ciudad, visitar restaurantes y tiendas hispanas y participar de un gran número de actividades dentro de Filadelfia y de los Estados Unidos. Al igual que cuando visiten lugares donde se hable español, podrán obtener muchas ventajas. En este caso, los docentes pueden traer temas relacionados a la comunidad hispánica que los rodea. De esta manera, los alumnos pueden identificar oportunidades para practicar su español dentro de su comunidad.

5.2.3 *Viaje a España*

En general, todos los alumnos afirman sentirse motivados con la clase de español en estos momentos. El mayor factor que mueve esta motivación es el viaje a España que realizarán el próximo año académico. Más allá de viajar, la razón primordial que los entusiasma es que podrán relacionarse con hablantes nativos para practicar lo que han aprendido. Sin lugar a dudas, esta es la mayor influencia que pueden recibir estos alumnos, ya que este viaje le brinda sentido a la clase de español. Veamos que opinan los participantes a continuación:

(12) *“I like learning Spanish because I think it's cool to learn the language and also we're probably going to Spain next year, and it's cool to be able to communicate to other people, other culture”*. Anthony (T.2.51)

(13) *“Okay, so I had other ... We got the option of going to different places and Spain wasn't the one I wanted to go to, but Spain's a really good place to learn more Spanish. I used to live there for a little bit and when we visit, I learn a lot more Spanish than just sitting in class, so I think that*

the fact that we get to go on trips to places like this is good". Dora (T.2.58)

(14) "We're going to Spain in the eighth grade....Yeah, yeah. And it helps us use the stuff that we've learned and really think hard about all of our past years in Spanish". Antony (T.2.62-66)

Tal y como nos cuentan Antony y Dora, este es un gran factor motivacional para cualquier alumno de lenguas. El viajar a un país donde se hable la lengua de estudio brinda una exposición auténtica y constante hacia la lengua meta, lo que permite mejorar el nivel lingüístico grandemente. Este factor ha estado asociado a la motivación integrativa y se considera uno de los más poderosos en el aprendizaje de lenguas. En este caso, hay una infinidad de recursos sobre la cultura española que los profesores pueden utilizar en el aula para que los alumnos aprendan y se sientan motivados. Desde el vocabulario necesario para hospedarse en un hotel, hasta crear ellos mismos sus guías de viajes, decidir cuáles lugares de interés quieren visitar, etc., las ideas son interminables. De igual manera, puede ser un elemento utilizado con los demás grupos de alumnos de acuerdo al país que van a visitar.

5.2.4 Español en el futuro

Los participantes se encuentran indecisos sobre sus planes futuros acerca de la clase de español. Para ellos, estudiar español por ocho años es demasiado. Entre los participantes, uno de ellos desea mudarse a Argentina, mientras que otro desea adquirir un nivel avanzado. Algunos desean seguir estudiando español en escuela secundaria, mientras que otros prefieren aprender una nueva lengua. No obstante, este es un factor que dependerá de los ofrecimientos del próximo centro donde asistan una vez se gradúen de octavo grado.

Como vemos en los siguientes comentarios, una razón para que los alumnos se sientan indecisos acerca de continuar estudiando español, es tal vez que no se sienten satisfechos con lo que han alcanzado, aún cuando llevan mucho tiempo estudiando esta lengua:

(15) "I think I want to keep on learning Spanish in High School because I think it's a really cool language and yeah, it's just ... I kind of want to learn more. I don't think that eight years is enough for me". Matt (T.2.137)

(16) "Once I'm done with school, I probably won't continue to learn Spanish, because I don't think it's something that I'm motivated to do outside of a classroom setting". Anna (T.2.259)

(17) "I just want to try to learn a little bit of every language, so if I go ...So, I want to travel a lot when I get older, so if I go to different countries and stuff, I'll be able to learn how to talk to them somewhat". Amira (T.2.208)

(18) "I think I'd want to continue in High School, but I'm not totally sure. My sister, she took Spanish for 10 years here and then she did it in High School and she's pretty fluent. But I think there's also other languages that I maybe want to learn instead, so I'm not totally sure". Jessica (T.2.219)

Algunos participantes mencionan que les interesa aprender otros idiomas si tienen la oportunidad. Esto nos parece muy válido, ya que llevan toda su vida académica aprendiendo español. Se puede incentivar a que los alumnos sigan perfeccionando el español aunque aprendan alguna otra lengua. Por su parte, Lilly y Dora establecen que desean seguir aprendiendo español porque les puede ser útil a largo plazo en la universidad o para viajar por el mundo:

(19) "I think I'd want to continue learning it because I feel like it can benefit, if I end up going to college abroad or something, or if I just want to visit a place that speaks Spanish. I feel like it would be cool to do that". Lilly (T.2.223)

(20) "I want to keep learning Spanish. My family goes to Mexico every year, and that's where I use most of my skills outside of school and if I got better at Spanish it would be a lot easier speaking when I'm there" Dora (T.2.225)

Al igual que en el apartado anterior, la motivación de los alumnos es viajar a otros lugares para entrar en contacto con hablantes nativos. Los viajes pueden ser un elemento que utilicen los docentes para promover el interés en el español. Sería conveniente incentivar a los demás alumnos a reflexionar sobre el uso del español en el futuro para promover su motivación.

5.3 El rol del profesor en el aula

En este apartado se incluyen las características que poseen los docentes y/o las acciones que estos realizan, más allá de la planificación de clases y la presentación del material didáctico. Los resultados se dividen en cinco temas de acuerdo a lo identificado por los participantes.

5.3.1 Soporte emocional

Como vemos a continuación, los participantes mencionan que es sumamente importante tener un profesor que les brinde apoyo en el aspecto personal:

(21) *“And also, part, part of a good teacher is like, to get to know the students, like, try to become like, close with them so that they don't like”*. Amira (T.1.558)

(22) *“Give kids support when they need it”*. John (T.1.531)

(23) *“Like, if they need support and having times when they can like, come to you or other stuff like that”*. Lilly (T.1.533)

(24) *“But, and then, like, but if you can, it's, it's really helpful. And then, also, it's, it's really helpful to check in with the students every once in a while and like, if they're having trouble on something, make sure that they're getting what they need so that they can do well”*. Lilly (T.1.583)

Igualmente, Matt y Lucas dicen que es importante que el docente promueva un ambiente seguro donde se puedan expresar y ser ellos mismos:

(25) *“If you make sure the kids have a chance to put their opinion out...”*. Matt (2.281)

(26) *“Well, I think if you don't rush, and let them figure out themselves, that could sometimes be better..”* Lucas (T.2.289)

Los participantes se encuentran en un periodo de grandes cambios en todos los aspectos de su vida, por lo que para ellos es esencial contar con una red de apoyo durante estos años. En su transición a la vida adulta, los adolescentes están experimentando cambios físicos, comienzan a enamorarse, están buscando la independencia de sus padres, fortalecen los vínculos con los amigos, deben escoger una carrera universitaria, entre muchos otros cambios. Los alumnos en ocasiones se pueden sentir agobiados por todo lo que ocurre a su alrededor. Es por esto que buscan un apoyo en los profesores que puedan ser más afines a ellos. Los profesores comparten muchas horas con los alumnos, por lo que se pueden volver un soporte para los alumnos adolescentes.

Los participantes también mencionan que es importante que el profesor sea su amigo, que se preocupe por su estado de ánimo y por las situaciones personales que enfrentan. El hecho de que los docentes puedan reconocer las necesidades de los alumnos y puedan brindar el apoyo que necesitan puede ser muy beneficioso en el aula. Por ejemplo, los participantes entienden que la profesora actual les provee este apoyo que tanto necesitan, por lo que están satisfechos con esta clase. Esto ha redundado en un año escolar exitoso para ellos, como vemos en los siguientes comentarios:

(27) *"It was like, not a very good year for Spanish for me that year, for other reasons, unrelated to Spanish, but... I felt the teacher was disciplining me unfairly, but that's another story, Okay."* "I personally have learned more in that class than I learned last year". Lisette (T.1.173-186)

(28) *"I think I thought it would be really, really hard, but she is a really great teacher and I'm really glad to be in this class. So, yeah. It's okay"*. Danna (T.2.30)

(29) *"But this year I feel like I've learned more than any ... From all the other years combined"*. Liev (T.2.38)

(30) *"You need to try to be nice to the kids, like even outside of class. Like, Cecilia's become a really good friend to us, to most of us. And she's really nice"*. Richard (T.2.297)

5.3.2 Compromiso con el proceso de enseñanza

Además del apoyo emocional, los alumnos mencionan que la clase actual les gusta más que las anteriores y que la misma los mantiene motivados porque la profesora se muestra comprometida con la enseñanza en el aula. Según Petter y John, tener un profesor que esté involucrado y centrado en su proceso de aprendizaje también influye en su motivación:

(31) *"I like teaching where like, you're more involved, instead of someone just talking to you and like, teaching you stuff and then expecting you to remember it."*. Petter (T.1.235)

(32) *"In the other class..we spent a lot of time talking about things that are completely unrelated"*. John (T.1.171)

El compromiso de los docentes con el proceso de enseñanza puede servir de ejemplo para los alumnos en su proceso de aprendizaje. Los alumnos reconocen que es importante

que el profesor se mantenga centrado en el tema y que se involucre en la enseñanza, ya que esto les puede servir de ejemplo e influir positivamente en los alumnos. Al fin y al cabo, el profesor es quien dicta el camino a seguir y de acuerdo a su nivel de interés en la clase, también lo será el de los alumnos.

5.3.3 *Promotor de la diversión*

Además de un profesor comprometido, los participantes señalan que es importante tener una clase divertida, amena y que el profesor no sea aburrido. Como podemos ver en los comentarios, esto facilita el aprendizaje y las relaciones en el aula:

(33) *"This class is really fun. I uh, I often find it... Like, we do a lot of projects"*. Lilly (T.1.193)

(34) *"I guess, don't be afraid to have fun with your class, because if they have fun then they'll want to learn as well as have fun and they'll think that you're a good teacher"*. John (T.1.600)

(35) *"Have fun with the students and don't, not- don't like, like, come on, come out too like, harsh or anything"*. Alexander (T.1.602)

Este es un punto importante en la enseñanza a adolescentes. Hay que recordar que son jóvenes los cuales son muy propensos a aburrirse. Igualmente, cada uno de estos alumnos posee una computadora la cual se puede convertir en un elemento de distracción. Por otra parte, el hacer la clase divertida, puede contribuir a mantener un ambiente fluido en el aula.

5.3.4 *Asegura el aprendizaje de todos*

Según los alumnos, un factor motivador es que el profesor se preocupe porque todos ellos entiendan el material explicado en clase. Es importante que el profesor espere por los alumnos que se encuentran atrasados para ayudarlos a ponerse al día con sus compañeros. Como nos cuentan Amira y Danna, de esta forma, todos los alumnos en la clase van al mismo ritmo sin que ninguno se quede rezagado:

(36) *"The teacher is interactive and she makes sure that everyone's caught up before you move on with the topic"*. Amira (T.2.316)

(37) *"I think you should be aware if one student doesn't know something, and try to help them while also bringing the other class on that level"*. Danna (T.2.319)

Estos comentarios de los alumnos nos permiten reflexionar acerca de las dificultades que ellos puedan enfrentar en el aula de clases. También habla del sentimiento de comunidad que tienen entre ellos, ya que les preocupa que algún compañero se quede atrás. Por supuesto, es importante que el docente esté pendiente de algún alumno que pueda tener barreras o dificultades para poder ayudarlo a avanzar, de manera que todos los alumnos estén al mismo ritmo.

5.3.5 Promotor del uso de la lengua meta

Por su parte, Lucas afirma que se siente motivado cuando el profesor promueve espacios para el uso de la lengua meta en el aula:

(38) *"Yeah, because she understands if we speak as much Spanish as we can, if we keep trying to speak Spanish, then she thinks that we're doing our best"*. Lucas (T.2.173)

Al igual que Lucas, todos los demás alumnos afirman que la asignatura que están tomando actualmente les gusta mucho. Este año académico ha sido el mejor para ellos, porque han podido mejorar tanto sus competencias lingüísticas como su desempeño académico. Los estudiantes atribuyen este éxito a la gestión de su profesora actual. Los alumnos distinguen el hecho de que la profesora dedica tiempo suficiente a estudiar cada unidad didáctica, lo que les permite internalizar mejor el material estudiado. Igualmente, una vez cubierta una unidad, la profesora se mueve a otro tema, sin necesidad de repetir los temas trabajados durante años anteriores una y otra vez. Los alumnos afirman que la profesora se mantiene centrada sin desviarse de los temas de la clase. Con esta profesora, los estudiantes sienten que sus destrezas de estudio han mejorado y por consiguiente, pueden salir mejor en los exámenes y pruebas.

5.4 Planificación de las clases y aspectos del aula

Este apartado se refiere a los aspectos relacionados a la enseñanza propiamente. En éste se engloban todas las actividades relacionadas a la planificación de las clases y la enseñanza. También se incluyen todos los aspectos relacionados al aula de clases.

5.4.1 *Tiempo dedicado al material didáctico*

El hecho de que se dedique el tiempo suficiente a cada material trabajado en clase influye positivamente en la motivación de los alumnos. Esto se debe a que pueden estudiar cada unidad en profundidad e internalizar el material discutido. También pueden aclarar dudas y ponerse al día con el grupo. Tal y como mencionan los participantes, una de las razones por la cual este año académico han aprendido mucho más, es que la profesora le dedica mucho más tiempo al material que se trabaja en clase:

(39) *"In this class, you spend every day learning, but it's slow, like, we learn, we take a longer time to learn int. I think going back in between the two is good"*. Lissette (T.1.213)

(40) *"We learn slower so I can absorb more of the information"*. John (T.1.242)

(41) *"And I remember stuff better than if we just learn it quickly and like, I know how to study better than last year, so I can study better for quizzes"*. John (T.1.244)

Sin embargo, los participantes entienden que no se debe repetir excesivamente el material estudiado anteriormente. Cuando los profesores dedican demasiado tiempo a un material específico, los alumnos se sienten estancados y que no aprenden nada nuevo. Esto desde luego puede afectar negativamente su motivación:

(42) *"Sometimes the teachers can repeat things that we've already learned when we should be moving ahead. But I haven't had any of that in this class. She does really good with moving ahead. Like once we're done with something she'll move ahead, but I've had other teachers who are like covering this, moving to something else, and then covering it again and just kind of repeating"*. Liev (T.2.36)

En esta categoría resultan muy interesantes los comentarios de los alumnos, porque por un lado les agrada que el ritmo de la clase sea uno lento, pero especifican que tampoco quieren que sea muy lento. Es decir, los alumnos reclaman que haya un balance en el tiempo que se le dedica al material trabajado en clase. Desde luego que el tiempo necesario para un material puede ser relativo, sin embargo, se puede conversar con los alumnos y pautar un tiempo prudente de acuerdo al ritmo propio del grupo.

5.4.2 Decoración del aula

Una de las participantes entiende que se debe tomar en consideración la decoración del aula. Por ejemplo, el utilizar carteles de referencia los puede ayudar a memorizar efectivamente el material didáctico. El aula es otro elemento importante durante el proceso de aprendizaje. La manera en que el profesor distribuye el espacio del aula, el uso de las pizarras y la decoración tiene una influencia en las emociones de los alumnos:

(43) "Um, something I think a lot of people forget about is the classroom itself, um, because there's a bunch of posters and things hung up on the walls that are really good for reference". Ambar (T.1.525)

Ciertamente, la organización del aula es un elemento influyente en el aprendizaje de los alumnos. El docente debe buscar la manera de acomodar el aula de clases de manera que la distribución de los elementos sea una efectiva (o por lo menos no sea distractora) para los alumnos. Esta sugerencia que da la alumna es muy acertada. Tal y como ella recomienda, utilizar el espacio para material de referencia puede ser una gran herramienta.

5.4.3 Calificaciones

Como veremos a continuación, otro aspecto que mantiene motivados a estos participantes es que ellos no reciben las calificaciones tradicionales (A,B,C,D, o F) sino que solamente reciben un informe sobre su desempeño al final del curso. En base a este informe, los profesores deciden si el alumno es promovido o debe repetir el curso. Esto influye positivamente en los alumnos, porque no se estresan por las calificaciones. El informe, es una herramienta cualitativa en la cual los profesores tienen la oportunidad de detallar el desempeño de cada alumno:

(44) "We're not graded". Lilly (T.2.163)

(45) "So we get reviews of how we did in the class that year". Liev (T.2.165)

(46) "We get reviews of how we did in the class, but we don't really get like, A or B". Liev (T.2.167)

Este tipo de evaluaciones resulta beneficioso para los alumnos debido a que los docentes los evalúan de acuerdo a su propio desempeño. Esto los mantiene motivados porque

no tienen que preocuparse por adquirir una nota al final del curso. Aunque claro está, tienen que ponerle empeño a la clase para lograr un informe positivo.

5.4.4 *Aprendizaje basado en proyectos*

Como hemos visto en el apartado anterior, este colegio posee un sistema particular de evaluación cualitativa de los alumnos. Además de no ofrecer notas tradicionales, en este colegio se promueve el aprendizaje a través de tareas, actividades y proyectos. Según los participantes, esto resulta muy motivador para ellos. Igualmente, los alumnos prefieren que estas actividades se realicen en grupos. Otro elemento que influye positivamente en la motivación de los alumnos es que la profesora asigna pocas tareas para el hogar y administra pocos exámenes. En cambio, como mencionan Gabe, Alexander y Petter, la profesora realiza actividades y proyectos que resultan mucho más efectivos a la hora de aprender:

(47) "I like how this class is structured opposed to another Spanish class because she does project based work, which doesn't mean we don't have homework every night, but I think it's a easier process to get everything in our brains and help us learn". Gabe (T.2.56)

(48) "I feel like, doing like, a bunch more projects and being more like, involved in the... actually talking Spanish... Helps me more than just people talking to me in Spanish". Alexander (T.1.235-238)

(49) "It's good that we do a lot of projects here and like, a lot of hands-on stuff. I think it's really helpful to do hands-on stuff like, like, talking with other people in Spanish and, and like, we've also done activities which I've enjoyed where we've had like, a song or a piece of writing in Spanish and we're told to like, interpretive it. So, like, get the words and figure out like, what it means as a whole. Less, directly translating it and that was really helpful". Petter (T.1.524)

Además de no tener la presión del trabajo para la casa y los exámenes, los proyectos representan muchas ventajas en el aula de clases. Primero que todo, promueven el uso de la lengua meta. Los alumnos se encuentran interactuando en todo momento entre ellos, por lo que trabajan todas las destrezas de aprendizaje. Este tipo de trabajo promueve la creatividad de los alumnos, haciendo la clase más amena y divertida para todos. Igualmente, promueve el uso de la tecnología en el aula de clases.

5.4.5 Exposición a la lengua meta

En cuanto a la exposición a la lengua meta, los participantes mencionan que el aprendizaje sería mucho más eficiente -y por lo tanto estarían más motivados- si tuvieran mayor exposición a muestras de lengua reales y una mayor interacción con hispanohablantes nativos en clase, como vemos en estos comentarios:

(50) *“Well, I think like, if we had more opportunities to do like, conversations and like, stuff like that speaking in Spanish, I think it'd be more like, informational, informational or like, it would motivate me more... Instead of just learning it”*. Ambar (T.1. 304-310)

(51) *“Seems like it's more helpful to actually have conversations”*. Alexander (T.1.312)

Ambar y Alexander piden más actividades comunicativas en las que puedan practicar el español que han aprendido. Tal y como se menciona en el apartado anterior, los proyectos son una herramienta para promover el uso de la lengua meta en el aula. Por otro lado, para subsanar la poca exposición que tienen a la lengua meta, algunos de los participantes afirman que en ocasiones hablan en español entre ellos. Otros dos de los alumnos hablan español con sus padres en casa. Esto los ayuda a mantenerse motivados a seguir aprendiendo español:

(52) *“Sometimes when we talk to teachers, Spanish teachers outside of class, we greet each other in Spanish, but that's pretty much it”*. Hanna (T.2.177)

Igualmente, algunos participantes mencionan que reciben ayuda de sus padres para realizar los trabajos de esta clase. Este es otro estímulo positivo porque los padres son una referencia para los alumnos y su soporte en el hogar. Algunos padres dominan otros idiomas, lo que actúa como elemento motivador para los alumnos aprender otras lenguas, como son los casos de Liev y Danna:

(53) *“Actually, my dad, he knows Spanish, he's not fluent, so sometimes I'll be going over Spanish homework and he'll know what it all means, and then we'll start a conversation in Spanish, but that's kind of the only situation”*. Liev (T.2.178)

(54) *“It's weird.... My mom is foreign and she's a high high level... Yeah, and she tries to teach me, but it's so hard....Well, she's from America, but our family's from Honduras...And the thing is, I just came to this school last*

year, so I don't know much... Yeah, everyone's ahead and I'm confused". Danna (T.2.180-188)

Resulta muy positivo que los padres ayuden a sus hijos con las asignaciones y que también conversen en español con ellos. Esto puede motivar a los alumnos a que deseen aprender mucho más del español porque tienen a su lado alguien con quien conversar.

5.4.6 Entretenimiento en español

Este apartado se refiere a los elementos del entretenimiento que usan los profesores en clase. También se incluyen los elementos que los participantes utilizan en su tiempo de ocio. Aquí se incluye la música, series de televisión y películas. Los alumnos aseguran que escuchan música en español algunas veces en su tiempo libre. En cuanto a los cantantes que mencionaron se encuentran: Marc Anthony, Camila Cabello, Bomba Estéreo, Shakira, Juanes y Daddy Yankee. Aunque los alumnos afirman que les gusta escuchar “buena música” en español, la única canción que pudieron identificar fue la canción Despacito de Luis Fonsi y Daddy Yankee. Mientras que en cuanto a programación, mencionaron la serie El internado la cual ven en Netflix.

Igualmente, han estado expuestos a videos musicales, shows de televisión y películas. Entre las películas se encuentran la película Coco. Entre los videos musicales se encuentra Despacito de Luis Fonsi y Daddy Yankee. De acuerdo a lo mencionado por los participantes, se puede percibir que ellos disfrutan el consumir entretenimiento en español y se mantienen actualizados. Tanto la música, las películas y las series de televisión son buenas herramientas que se pueden utilizar en el aula de clases para promover el aprendizaje y el contacto con la lengua meta.

5.5 Barreras

En este apartado se ubican los factores que los participantes identifican como barreras en su aprendizaje. Estos son factores que afectan negativamente su motivación para aprender español.

5.5.1 Autoevaluaciones

La mayoría de los participantes se ubican a sí mismos entre los niveles lingüísticos básico e intermedio. Todos están de acuerdo en que tienen mucho conocimiento del español,

específicamente sobre la gramática. A su vez, afirman que les falta mucho por aprender todavía, como nos dicen Ruth, Anna y Abby:

(55)“...*With the beginner, because we know a lot of vocabulary, but still, with like grammar, we still have a lot to learn*”. Ruth (T.1.142)

(56)“...*I know some stuff, but I don't know like a lot*”. Anna (T.1.146)

(57)“... *I think I could like, speak Spanish, like just a tiny bit*”. Abby (T.1.152)

Pocos alumnos piensan que su nivel de español les permite tener una conversación con un hispanohablante, aunque esta sea una conversación muy básica, entre ellos Jacob y Abby:

(58)“..*I could have a conversation, but not like a good conversation*”. Jacob (T.1.150)

(59)“ *I think... I know like, the basic, stuff that you like, need to know if you're like, speaking Spanish, but I think that there are more things that we haven't got to yet*”. Abby (T.1.149)

Algunos participantes describen su nivel de español como uno bueno, aunque entienden que luego de nueve años estudiando, su nivel de español debería ser mucho mejor, como vemos a continuación:

(60)“*But since I've been doing it for like, nine years of something like that, I should be better at Spanish than I am now..*”. Liev (T.2.38)

(61)“*I think that we're ... A lot of kids at this school aren't really confident with their Spanish speaking abilities, but I think when you actually are in a situation where you have to speak Spanish ... Well, not like, have to, but when you have the opportunity to , you kind of see how you're better than you think you are*”. Emma (T.2.141)

Resulta sorprendente que la mayoría de los alumnos se ubican a sí mismos en un nivel básico de la lengua. Aunque desde nuestra observación, ambos grupos se ubican más bien entre los niveles B1-B2-C1. Estas percepciones que tienen los alumnos sobre su nivel de lengua, puede deberse a la inseguridad que provoca la falta de exposición a la lengua meta.

Desafortunadamente, esta percepción que tienen los participantes de sí mismos puede influir negativamente en su desenvolvimiento a la hora de comunicarse. La confianza en sí mismos y en el conocimiento que poseen es un elemento necesario para el progreso de los participantes en su aprendizaje de lenguas.

5.5.2 Dominio lingüístico

Los participantes entienden que su mayor debilidad se encuentra en sus destrezas de comprensión auditiva y expresión oral, por lo que no necesariamente pueden comunicarse efectivamente con un hispanohablante. Cuando se encuentran en situaciones en las que no se sienten cómodos (como cuando no entienden de que se está hablando), los alumnos se estresan, lo que afecta su motivación negativamente. Según Ambar, Petter y Louis, esto ocurre cuando tienen que hablar fuera del aula de clases, o cuando no entienden el tema que está hablando la profesora. Los comentarios sobre estos aspectos surgieron a lo largo de toda la entrevista.

(62) *“But I'm a lot less comfortable speaking it than listening to it or reading it”*. Ambar (T.1.318)

(63) *“I feel pretty, not confident, but like, I can mostly understand, but when I'm taking, it's like, a whole different thing and it's harder”*. Petter (T.1.326)

(64) *“It kind of depends on what they're saying or like, if someone's tell- well, it depends. If they ... If someone's like, telling me a story or having a simple conversation, then I can usually understand like, the meaning of it. But like, I guess it depends on how fast they're talking or what they're saying, because there's obviously like, a lot of just words that I don't know and so I wouldn't be able to tell what they're saying. And also, with speaking. Like, there are a lot of things I do know how to say, but I, like, I'm pretty good at piecing the words together to know what to say, but there are just a lot of things I don't know how to say”*. Louis (T.1.328)

Similar al apartado anterior, de estas aseveraciones se desprende un sentimiento de inseguridad por parte de los alumnos sobre su nivel lingüístico, lo que puede afectar su motivación. Como hemos visto, la necesidad de exposición a la lengua meta ha surgido a

través de toda la entrevista desde diferentes ángulos. Una mayor exposición a material auténtico podría redundar en una mayor confianza en los participantes.

5.5.3 *División por niveles lingüísticos*

Otro elemento que influye en la motivación de los alumnos, es el nivel de destrezas en el cual se encuentran. La diversidad de niveles lingüísticos en el aula afecta negativamente la motivación de los alumnos. Alexander menciona que sería mucho más eficiente si estuvieran divididos por niveles de destrezas, ya que tanto los alumnos que llevan dos años como los que llevan diez años se encuentran en el mismo nivel:

(65) “ And, not necessarily ... Maybe ... Yeah. And I think it's just helpful because people are learning it, like, people have been taking it for, some people for 10 years, some people for two years and if everyone was taking it for the same amount of time, we'd probably be all at the same level, but a lot of people are learning. And like, it's not a ... It's good in a ... And so, I think just if we were broken up by ability we could learn I think more than what we already know”. Alexander (T.1. 121-125)

(66) “Well, this may like, depend on the school you're teaching at, but I think it does help to be in a group of kids who are a similar ability level so...”. Ambar (T.1.587)

Es posible que el hecho de que estén todos los alumnos juntos cause un poco de frustración en el grupo tanto para los que van adelantados, como por los que van atrasados. Tener un grupo de alumnos que se encuentren en el mismo nivel lingüístico sería más recomendable tanto para los alumnos, como para el docente. Sin embargo, esto no siempre es posible, porque depende de la organización y recursos del centro.

5.5.4 *Dominio gramatical*

En cuanto a los obstáculos que los estudiantes han experimentado se encuentran: el no entender el material que se explica, dificultad para entender las reglas gramaticales y poco espacio para hablar español en el aula. Otra barrera que los alumnos identifican es el estudio de la gramática, como vemos en las siguientes aseveraciones:

(67) “I want to get better at conjugation, like all the different ways of conjugation, 'cause ...” Gabe (T.2.215)

(68) *“Like, sometimes being able to quickly speak or to quickly come up with things like, like, conjugations and different types of past tense, being able to come up with it quickly”*. Alexander (T.1.498)

(69) *“ Just figuring out the meanings and, or probably just memorizing those. It's really hard to like, keep track of every single word that you've ever like, learned in Spanish. And often, that confuses ... After you've learned one la- after you've learned one language, it's kind of hard to, it's kind of hard to do the same for a, to another”*. Ambar (T.1.516)

(70) *“Like the word rules or like the grammar rules, something like that, are different from English”*. Liev (T. 2.229)

Es normal que hayan unidades didácticas que sean más difíciles que otras para los alumnos de aprender. Igualmente, es probable que a lo largo de los años se le brinde más atención a algunos aspectos y se dejen otros rezagados durante la enseñanza. No obstante, los profesores pueden trabajar cada aspecto, dándole mayor importancia a la función comunicativa de la lengua. Si bien es cierto que la gramática es importante, es mucho más importante que los alumnos aprendan las estructuras necesarias para que puedan comunicarse efectivamente en español.

Hasta aquí hemos realizado un análisis profundo acerca de los elementos más relevantes que han surgido de las entrevistas en cuanto a la motivación de los participantes. De estos resultados emergen varios temas que son de gran interés para la enseñanza del español como lengua extranjera en este contexto. Aunque el tema principal es la motivación, los alumnos se han expresado sobre muchos aspectos de la enseñanza que resultan relevantes para los docentes. Los temas identificados en cada una de las categorías nos permite analizar en profundidad acerca de la enseñanza del español y los intereses de los adolescentes.

6. Discusión

Los hallazgos de esta investigación posibilitan la reflexión en varios aspectos. En cuanto a la motivación en general, estos resultados nos permiten reflexionar sobre los aspectos que pueden influir directamente en la motivación de los alumnos. Primeramente, podemos confirmar que los alumnos se sienten motivados en esta clase, aunque sea una clase obligatoria. Consideramos que este es un factor importante, ya que resultaría muy difícil trabajar con alumnos desmotivados para aprender español. Con las actividades que se propongan en clase se puede propiciar que el interés aumente en ellos.

Por otra parte, vemos que la motivación en los participantes es un proceso dinámico que va cambiando a través del tiempo. Los resultados de estas entrevistas confirman los planteamientos acerca de la dimensión temporal de la motivación (Heckhausen y Kuhl, 1991; Dörnyei y Otto, 2001; Dörnyei y Skehan, 2003). Al igual que afirma Dörnyei a lo largo de todo su trabajo investigativo, la motivación es un proceso que va cambiando a lo largo de la vida (en este caso, a lo largo del año escolar). Desde luego, estos cambios pueden estar influenciados por otros aspectos que no necesariamente estén relacionados al aula de español. Sin embargo, a la hora de hablar sobre la motivación, el tener en cuenta estos factores puede ayudar a los docentes a tener una idea más clara sobre cómo trabajar con ellos de manera efectiva.

El segundo tema que emerge en esta parte, es la pertinencia que tiene el español para los participantes. Este es un aspecto muy importante porque tiene que ver con las razones directas que motivan a los alumnos a aprender una nueva lengua. Primeramente, los alumnos entienden que es importante saber un nuevo idioma porque esto constituye una ventaja para el campo laboral. Sin embargo, los alumnos no encuentran que tenga mucha pertinencia hablar español en su entorno inmediato. Una de las razones que puede ocasionar esta contradicción es que los alumnos no se encuentran expuestos a muestras de lengua reales. Si bien es cierto que esta escuela se encuentra en un contexto de no inmersión, también es cierto que el español es una lengua muy hablada en Filadelfia y en los Estados Unidos en general. Este puede ser el punto de partida del docente para trabajar actividades culturales en el aula. Igualmente, el docente puede incluir actividades que le permitan a los alumnos reflexionar

sobre el español y su futuro. De esta manera, los adolescentes tendrán oportunidades para practicar el material aprendido en clase más allá del aula.

Actualmente, los alumnos sienten que aprender español es muy útil para el viaje a España que realizarán el próximo año. Sin duda alguna, este viaje representa una gran oportunidad de aprendizaje para todos los alumnos. Primero, porque van a conocer un país que muchos de ellos no conocen, van a tener una experiencia de viaje internacional con sus compañeros y porque podrán compartir con hablantes nativos. No obstante, no hay que esperar al octavo grado para que este viaje sea el eje central de la motivación. Se pueden trabajar actividades dentro de la ciudad que los anime a seguir aprendiendo español desde grados tempranos. De esta manera, los alumnos aprenden que hay lugares dentro de Filadelfia que pueden visitar para practicar el español que aprenden diariamente. Igualmente, los docentes pueden traer al aula una mayor cantidad de muestras de lenguas auténticas a través de los recursos tecnológicos que provee este centro.

Estamos conscientes de que no todos los centros educativos tienen los recursos ni las posibilidades para realizar un viaje de esta magnitud. En este caso, los profesores pueden brindar oportunidades que les permitan a los alumnos estar en contacto con muestras de lengua reales durante el mayor tiempo posible. Los docentes deben tener en consideración que el contacto con hablantes nativos (o al menos con muestras de lenguas auténticas) son primordiales para el alumno, sobretodo en contextos de no inmersión.

En cuanto a la segunda categoría acerca del rol del profesor en el aula, vemos que el mayor hallazgo en esta investigación es que los participantes desean recibir apoyo emocional por parte del docente. Este hallazgo nos parece muy interesante y a su vez algo lógico dentro de la etapa de la adolescencia. Los alumnos se encuentran experimentando una serie de cambios en sus vidas que requieren mucho apoyo de su entorno. En este caso, el profesor de español puede ser ese apoyo que ellos necesitan. Estévez y De la Peña (1999) establecen que el profesor debe estar consciente de las características y necesidades individuales, así como del concepto que tengan los alumnos de sí mismos para ayudarlos a mejorar. Al igual que como plantea Ushioda (2011), se debe tener presente que en el aula de clases trabajamos con personas y no con números y/o modelos. Tener presente las particularidades de cada persona y cada grupo, puede ayudar a ejercer una mejor labor en el aula de clases. El profesor debe prestarle atención a las situaciones que puedan presentar los alumnos y tratar de crear un

ambiente tranquilo y seguro para todos. De esta manera, los alumnos se sentirán más entusiasmados y cómodos en el aula de español.

Por otro lado, el concepto de “identidades transportables” que trabaja Ushioda (2011) puede ser utilizado en estas situaciones. Por un lado, el profesor puede abrir un espacio en el aula para escuchar las preocupaciones de los alumnos. Por otro lado, los temas que surjan de estos espacios pueden ser utilizados como materiales en la clase de español. Esto les brindará a los alumnos el apoyo que buscan, les hará sentir que su voz es escuchada y de paso, practicarán el español.

Por otra parte, el Sistema Motivacional del Yo propuesto por Dörnyei también es una herramienta útil para trabajar con adolescentes. El profesor puede ayudar al estudiante a formularse cómo sería su Yo ideal con respecto a la clase de español. De esta manera el alumno puede sentirse más comprometido con su aprendizaje. Igualmente, los profesores pueden trabajar el concepto del Yo ideal en algún otro aspecto de la vida de los alumnos, lo que puede servir de material para la clase.

En relación a los otros temas que surgieron en esta categoría, coincidimos con los participantes en que el profesor debe mostrarse comprometido con su trabajo y debe preocuparse porque todos los alumnos puedan avanzar. Además es importante que propicie un ambiente ameno y atractivo para que los alumnos se interesen en el material didáctico. Estos temas nos parecen pertinentes en todos los niveles y a todas las edades.

En cuanto a la tercera categoría, sobre la planificación de las clases, los alumnos entienden que cada tema necesita un tiempo prudente de estudio. El tiempo dedicado a cada material es algo subjetivo que puede variar entre todos los alumnos y el docente. Igualmente, hay que tomar en cuenta que cada profesor tiene un calendario a seguir. Sugerimos que el docente se mantenga en comunicación constante con los alumnos sobre el desarrollo de cada tema. De esta manera los alumnos pueden hacer sus comentarios acerca de lo que no entienden o lo que les aburre en clase. Esto evita que haya alumnos rezagados y promueve un canal de comunicación abierto entre docentes y alumnos.

La decoración del aula, aunque solamente se menciona una vez, lo establecimos como un apartado porque la organización espacial del aula es un elemento primordial en el aprendizaje. La forma como el aula está organizada, puede facilitar o dificultar la enseñanza. Por esto, el docente ha de prestarle especial atención a la misma. El docente puede organizar el aula de manera que pueda sacarle la mayor ventaja posible. Un excelente ejemplo sobre la

decoración del aula es precisamente, el que brinda la participante. El utilizar carteles de referencia puede ser de gran ayuda para ellos en su aprendizaje.

En cuanto a las calificaciones, los alumnos reciben evaluaciones cualitativas sobre su desempeño, lo que influye positivamente en su motivación. Es un alivio para ellos no estar preocupados por las calificaciones. Este sistema de evaluación, nos parece muy novedoso y tal vez un poco más justo, ya que permite un espacio más amplio para evaluar a cada alumno de acuerdo a sus particularidades y su desempeño. Esta práctica se engloba en los planteamientos de Ushioda (2011) acerca de prestarle atención al individuo. Sin embargo, entendemos que la norma son las evaluaciones estandarizadas y que los alumnos eventualmente se encontrarán este tipo de evaluaciones en su vida estudiantil.

Por otra parte, todos los alumnos en ambos grupos coinciden en que el “aprendizaje basado en proyectos” utilizado por la profesora es el método de enseñanza más adecuado. Díaz y Suñén (2013) definen este método como “el principio de utilizar el conocimiento aprendido en el aula para crear un producto”. A través de la creación de este producto los alumnos ponen en práctica la reflexión, el pensamiento crítico y una serie de destrezas que también podrán utilizar fuera del aula. Los proyectos están pensados para que se trabajen en grupos pequeños con el fin de promover el liderazgo, la colaboración, la interacción y la toma de decisiones entre los alumnos. En el aprendizaje basado en proyectos, el proceso tiene la misma importancia que tiene el resultado final. El docente actúa solamente como un guía, sin ser la fuente principal de acceso a la información, viendo a los alumnos como sujetos activos y estableciendo un vínculo con ellos. Díaz y Suñén (2013) mencionan que estas técnicas estimulan la participación de los alumnos, los mantiene comprometidos y motivados, lo cual hemos podido claramente confirmar con esta investigación. No se trata solamente de utilizar el libro de texto, sino de dar paso a otro tipo de actividades didácticas que resulten más efectivas y amenas. Por ejemplo, que los alumnos se enfrenten a situaciones que requieren un uso auténtico de la lengua para comunicarse más allá de la clase. Todas estas características son las que mantienen a los participantes entusiasmados con la clase actual.

Por otra parte, en todas las categorías surge el tema de la poca exposición que tienen los alumnos a la lengua meta. Este factor tiene un impacto negativo en la motivación de los alumnos, debido a que no tienen suficientes oportunidades para poner en práctica el material que aprenden. Los participantes pueden llegar a pensar que nunca van a utilizar el material aprendido. De igual manera, puede contribuir a que ellos no vean lo ventajoso que puede ser

el dominar una segunda lengua. Suárez (2013) menciona que el uso permanente de textos adaptados, puede darle al alumno la sensación de una seguridad falsa dentro del aula de español. Mientras que el uso de muestras de lenguas reales preparará al alumno para las situaciones imprevistas que se encontrará fuera del aula. Lo ideal, nos dice Suárez (2013), es que el alumno se pueda exponer a pequeñas muestras de acuerdo a su nivel. Si es posible, que sean elementos a los cuales los alumnos no hayan estado expuestos previamente para atender las dudas que puedan surgir.

Si pensamos de dónde pueden surgir estas muestras de lengua reales para el aula, en el internet tenemos un banco ilimitado de recursos que pueden ser utilizados. En este caso particular, el centro provee una computadora para cada alumno en todos los grados, por lo que todos ellos tienen acceso a los recursos en línea en todo momento. El profesor puede hacer uso de las redes sociales, blogs, chats, aplicaciones, páginas para cargar videos, etc., para traer estas muestras de lengua al aula. La tecnología es una gran herramienta que los profesores pueden utilizar para traer muestras de lengua auténticas a los alumnos y para facilitar sus interacciones. Para subsanar un poco este problema, la profesora actual propuso un proyecto que consta de conversaciones por *Skype* con alumnos de México, con los cuales los alumnos de octavo grado pudieran conversar, de manera que ejerciten sus competencias lingüísticas con hablantes nativos. Este proyecto fue uno de mucho éxito y se puede trabajar con otros grupos de la escuela.

Otro recurso que puede ser utilizado por los profesores es la música. Sáez y Serrano (2015) mencionan que la música tienen un gran potencial comunicativo que puede ser utilizado en el aula para una gran gama de actividades didácticas. En este caso, todos los participantes afirman que escuchan música en español, pudiendo identificar varios artistas. Además, la música puede posibilitar el progreso en el aprendizaje de los alumnos. La única canción que los alumnos pudieron identificar fue Despacito de Luis Fonsi y Daddy Yankee, la cual también puede ser utilizada en clase con alguna actividad. Con esta canción mundialmente famosa los profesores tienen la oportunidad de crear una gran cantidad de actividades, o pueden utilizar las actividades existentes en la red. Entre las opciones posibles Abio (2017) menciona que se puede trabajar con los instrumentos musicales, con el videoclip de la canción, con la historia de Puerto Rico y la trayectoria de los cantantes. Por otra parte, los alumnos afirman que en Netflix ven la serie El Internado, la cual les gusta mucho. Los programas de entretenimiento, series y películas son otras herramientas que están a

disposición del profesor para promover el aprendizaje. Usero Piernas (2016) propone utilizar las series cinematográficas en el aula de ELE. Según ella, este puede ser un elemento útil ya que es una actividad de ocio que los alumnos realizan.

En la última categoría, se ubican los factores identificados como barreras en el aprendizaje de los participantes. El primer apartado que ubicamos en esta sección es la autoevaluación. Desde nuestro punto de vista, la forma en cómo los participantes se autoevalúan afecta negativamente su motivación, ya que ellos piensan que no tienen mucho conocimiento de español. Sin embargo, según nuestra observación podríamos ubicarlos en niveles B1-B2-C1. Estas autoevaluaciones pueden llevar a los alumnos a pensar que no están aprendiendo nada y a sentir que están perdiendo el tiempo. Esto nos lleva otra vez a la necesidad de exposición a la lengua meta que poseen los participantes. Una alternativa puede ser que el profesor utilice material didáctico de acuerdo a cada nivel de los alumnos. Con esta sugerencia, vamos al próximo apartado que es la división por niveles lingüísticos.

En cada grupo hay alumnos con diferentes niveles lingüísticos, por lo que no existe una estricta división por niveles. Esta mezcla de niveles puede desanimar a unos y frustrar a otros. Desafortunadamente, este es un aspecto relacionado a la distribución de cada centro, y no necesariamente está en manos del profesor. Bueno Hudson (2011) menciona que esta situación es una muy común para los docentes, por lo cual tienen que aprender a sacarle partido. Entre las razones que pueden influir en la diversidad de niveles se encuentran: el punto de partida del estudiante, su experiencia previa, objetivos, edad y la confianza del alumno a la hora de empezar el curso. Una estrategia para trabajar esta diversidad en el aula propuesta por Bueno Hudson (2011) es que el profesor utilice otras destrezas de los alumnos (más allá de la lengua meta) en las actividades didácticas. De esta forma -afirma Bueno Hudson (2011)- no solamente sobresalen los alumnos avanzados, sino que todos pueden participar en el proceso de aprendizaje. Igualmente, el profesor debe encargarse de promover un ambiente positivo y dinámico en el aula de clases. Afortunadamente, los profesores de este centro están analizando la idea de dividir la clase por niveles, lo que posiblemente redunde en progreso para los alumnos.

El estudio de la gramática es el último elemento presentado como una barrera para los participantes. Los alumnos afirman que también tienen dificultad con su comprensión oral. Estos resultados concuerdan con lo encontrado por Sapungan (2016) con jóvenes universitarios. El conocimiento de las reglas gramaticales es importante para dominar un

idioma, sin embargo, entendemos que el material que se proponga en clase debe partir de una perspectiva comunicativa que permita al alumno aprender a comunicarse efectivamente. Combinar el estudio de la gramática con actividades comunicativas, pueden ser de mayor utilidad para los alumnos que solamente aprender reglas gramaticales, las cuales no necesariamente les servirán para expresarse adecuadamente.

Todos estos elementos presentados pueden servir de punto de partida a los docentes para reflexionar acerca de su labor en el aula y cómo la misma afecta la motivación de sus alumnos. Tener en cuenta los factores que afectan la motivación de los alumnos, beneficiará enormemente la gestión del profesor, quien podrá ayudar a los alumnos a alcanzar un mayor éxito en la clase de español.

7. Conclusión

A través de este estudio se han identificado los factores del contexto educativo que afectan la motivación de los alumnos adolescentes en la clase de español en un contexto de no inmersión en la ciudad de Filadelfia, Pensilvania en Estados Unidos.

Entre los hallazgos encontrados, vemos que los participantes se sienten motivados a aprender español aunque esta clase sea un requisito obligatorio. Igualmente, los participantes afirman que la clase de español si bien es importante, no necesariamente les resulta muy útil en su entorno en estos momentos. Entre los factores del aula que afectan positivamente la motivación de los alumnos se encuentran: la gestión del profesor, el viaje a España que realizarán el próximo año, y la planificación de clases.

Los alumnos afirman que tener un profesor empático, que les brinde soporte emocional, que los escuche, que promueva la diversión, que se mantenga centrado en la enseñanza y se asegure de que todos los alumnos mantienen el ritmo influye en su motivación y los mantiene entusiasmados. El viaje a España que van a realizar les permitirá poner en práctica lo aprendido y estar en contacto con hablantes nativos. En cuanto a la planificación de las clases, los participantes entienden que el tiempo de estudio que el profesor le dedica a cada unidad, las evaluaciones cualitativas, la decoración del aula y el aprendizaje basado en proyectos son elementos que aumentan su motivación .

Por otra parte, entre las barreras que enfrentan los alumnos se encuentran: la poca exposición a la lengua meta, el estudio de la gramática, las autoevaluaciones que realizan los participantes y la ausencia de una división por niveles lingüísticos. Estos factores inciden negativamente la motivación de los alumnos. No obstante, el tener un profesor con las características descritas anteriormente, los ayuda a manejar mejor estos obstáculos y a tener mayor éxito en clase.

Para los participantes, es necesaria una mayor exposición al español, para practicar el material estudiado y mejorar la percepción que tienen de su conocimiento sobre el español. Igualmente, necesitan una división por niveles lingüísticos que les permita estudiar un material más a tono con el aprendizaje de cada uno. También necesitan más actividades con una perspectiva comunicativa para que mejoren sus destrezas de comunicación.

Con esta investigación, hemos podido indagar en la percepción de los alumnos acerca de la gestión del profesor, e indagar sobre el impacto que tienen la planificación de las clases. De igual manera, hemos podido identificar algunas barreras que tienen los alumnos adolescentes en la clase de español.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentran el hecho de haber realizado solamente dos grupos focales. Una buena alternativa hubiese sido tener grupos más pequeños en los cuales los participantes tuvieran mucho más tiempo de expresarse. Otra alternativa hubiese sido realizar entrevistas a los participantes para profundizar en los temas que se mencionaron en estos grupos focales.

Para futuros estudios, recomendamos entrevistas individuales semiestructuradas sobre las categorías que hemos identificado. Por otra parte, es una buena idea realizar grupos focales con estudiantes de otros grados a nivel secundario para conocer sus opiniones. Sugerimos realizar estudios similares en escuelas públicas para conocer la percepción esos alumnos.

Puntualizamos que realizar esta investigación ha sido muy importante a nivel personal porque nos ha permitido repasar los procedimientos del proceso investigativo. Nos ha servido para indagar en el contexto estadounidense en el cual trabajaremos en un futuro. Por último, ha contribuido a una visión más clara sobre la motivación y el trabajo con los adolescentes.

Bibliografía

- Abio, G. (2017). ¿Despacito puedo usarla en mi clase de ELE?. *Blog de Gonzalo Abio E/LE*. Recuperado el 7 de julio de 2018 de:
<http://gonzaloabio-ele.blogspot.com/2017/08/despacito-puedo-usarla-en-mi-clase-de.html>
- Abdul Rahman, H., Rajab, A., Abdul Wahab, S.R., Mohd Nor, F., Wan Zakaria, W.Z., Asyraf Badal, M. (2017). Factors Affecting Motivation in Language Learning. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 7, No. 7. Recuperado de:
<http://www.ijiet.org/vol7/927-ME1004.pdf>
- Abrudan Caciara, S.V. (2008). Motivation in Language Learning. pp. 557-562. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de:
<http://steconomiceuoradea.ro/anale/volume/2008/v1-international-business-and-european-integration/099.pdf>
- Aguirre Batzán, A. (1995). Etnografía: Metodología cualitativa de investigación sociocultural. Alfaomega Grupo Editor. México DF. Recuperado el 2 octubre de 2018 de:
<https://etnografiafuac.files.wordpress.com/2017/09/aguirre-baztc3a1n-etnografc3ada.pdf>
- Alcaraz Abreu, C. (2007). Motivación y edad: dos factores claves en el aprendizaje de la expresión oral. *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación de Español como Lengua Extranjera*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 2 de septiembre de 2018 desde:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2430328>
- Alcaraz Andreu, C. (2015). El rol del alumno en la motivación del profesor de ELE. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XV Congreso de ASELE*. Madrid: Copysan. Pp 97-103. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581025>
- Aleksandrova, D. (2017). La motivación en el aula de ELE. *Actas del II Encuentro de profesores de español en Sofía, Bulgaria*. Recuperado el 18 de mayo de 2018 de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/sofia_2017.htm

Alizadeh, M. (2016). The Impact of Motivation in English Language Learning. *International Journal of Research in English Education*. Vol. 1 No. 1. pp. 11-155. Recuperado el 3 de agosto de 2018 de:

<http://ijreeonline.com/article-1-23-en.pdf>

Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*. (24) 1 artículo 10. Recuperado el 1 de octubre de 2018 de:

http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html

Anaya-Durand, A., Anaya-Huertas, C., (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia y Educación*, Vol.25, Núm.1. pp. 5-14. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:

<http://www.redalyc.org:9081/home.oa?cid=6126228>

Arana, J.M., Meilán, J.J.G., Gordillo, F., Carro, J., (2002) Estrategias motivacionales y de aprendizaje para fomentar el consumo responsable desde la escuela. *Revista Electrónica de Motivación y emoción*. Volumen: XII, Núm. 35-36. Universidad de Salamanca. Recuperado el 2 de septiembre de 2018 de:

https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Leon2/publication/235411599_Monografico_de_la_motivacion_del_consumidor_Estrategias_motivacionales_y_de_aprendizaje_para_fomentar_el_consumo_responsable_desde_la_escuela/links/0fcfd51163eefcd08e000000/Monografico-de-la-motivacion-del-consumidor-Estrategias-motivación-ales-y-de-aprendizaje-para-fomentar-el-consumo-responsable-desde-la-escuela.pdf

Bier, A. (2013). The motivation of adolescents pupils to learn English as a foreign language: A case study. *EL.LE*. Vol.2. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:

<http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/9/the-motivation-of-second-foreign-language-teachers/art-10.14277-2280-6792-119p.pdf>

Boquete Martín, G. (2015). Motivación, realismo, naturalidad y significación en las actividades de comprensión auditiva en los manuales de ELE. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XV Congreso de ASELE*. Madrid: Copysan. Pp.1061-1069. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581025>

Boo, Z. Dörnyei, Z, Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55. pp 145-157. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:

https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_650871b94f7b4736ad8a99336d065356.pdf?iidx=true

- Buendía Cambroner, M. (2015). Programar con fines específicos: ¿Anticiparnos a las necesidades del alumno?. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. XXV Congreso de ASELE. pp. 1071-1080. Recuperado el 2 de septiembre de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581025>
- Bueno Hudson, R.(2011).Diversidad en niveles: ideas para una gestión eficaz en el aula. *Actas de las IV Jornadas del Instituto Cervantes de Manchester*. pp. 19-36. Recuperado el 29 de septiembre de 2018 de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/05_bueno.pdf
- Carbonell Escartí, A.; García Ferriol, A. (2003). Factores de los iguales relacionados con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del deporte*. pp 35-53.Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de: <https://ddd.uab.cat/record/63463>
- Castro Viúdez, F. (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XXV Congreso de ASELE*. pp. 213-220. Recuperado el 2 de septiembre de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581025>
- Cavenaghi, A.R., Bzuneck, J.A., Rufini, S.E., (2013). Adolescent's Motivation and Their Perceptions of Learning Context in a Foreign Language. *Estudos de Psicologia Campinas*. 30 (3). Pp. 345-354. Recuperado el 1 de septiembre de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000300004
- Centro Virtual Cervantes. (2018). Definición de actitudes. Recuperado el 8 de junio de 2018 de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actitd.htm
- Concheiro Coello, P. (2016). Motivación y redes sociales en el aula de ELE. *Opin Visindi*. pp. 43-69. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de: <http://millimala.hi.is/wp-content/uploads/2017/05/Motivación-y-redes-sociales-en-la-enseñanza-de-ELE.pdf>
- Cristofol García, B. (2015). Estudio de la motivación, actitud, estrategias y personalidad de los estudiantes de español como lengua extranjera. Trabajo Final de Máster. Universitat de Girona. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de: https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/11665/CristofolGarciaBlanca_Traball.pdf?sequence=1

- Crivillés Tortosa, M. (2017). La motivación en el aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de la Rioja. *Suplementos SinoELE. Revista de enseñanza de español a sinohablantes*. Núm. 16. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:
http://www.sinoele.org/images/Revista/16/Monograficos/Crivilles/crivilles_TFM.pdf
- Crookes, G.; Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*. 41.4. pp. 469-512. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:
<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Motivation%20-%20Reopening%20the%20research%20agenda.pdf>
- Díaz Gutiérrez, E. y Suñén Bernal, M.D.C. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas*. Núm.13. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:
https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5320412ce10a.pdf
- Díez Santos, C. (2000). La motivación en el aula de ELE. *Revista Frecuencia L*. Recuperado el 8 de junio de 2018 de:
https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/oracle_file_imports/562804.PDF
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations and motivations in language learning* (pp. 3-32). Oxford: Blackwell. Recuperado el 29 de mayo de 2018 de:
https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_208c81cbb9d3453bbc529d68e3ae65a0.pdf?index=true
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: *Multilingual Matters*. Recuperado el 20 de mayo de 2018 de:
https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_08e57fb081864ecd9b98274bf24e23c6.pdf?index=true
- Dörnyei, Z. (2018). Motivating students and teachers. In Liantas, J. I. (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (Vol. 7; pp. 4293-4299). Alexandria, VA: TESOL. Recuperado el 2 de julio de 2018 de:
https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_7145f1216c414f6a834403ea6c54a1b3.pdf
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell. Recuperado el 18 de mayo de 2018 de:

https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_d5858e242be1412f873d64c157232e51.pdf?index=true

Estévez Funés, M., De la Peña Portero, A. (1999). Arriba ese ánimo: Cómo fomentar la autoestima en los alumnos de ELE. *Actas X Congreso de ASELE*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 3 de agosto de 2018 de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0233.pdf

Fernández Orío, S. (2013). Motivation and Second Language Acquisition. Facultad de Letras y de la Educación. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de la Rioja. Recuperado el 3 de agosto de 2018 de:
https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000342.pdf

Gardner, R.C. (1960). Motivational Variables in Second Language Acquisition. Unpublished Ph. D. Dissertation. McGill University, Montreal. Recuperado el 18 de septiembre de 2018 de :
<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/phd.pdf>

Gardner, R.C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. Edward Arnold Publishers. Recuperado el 18 de septiembre de 2018 de:
<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>

Gardner, R. C. (2006). Motivation and Second Language Acquisition. *Seminario sobre Plurilingüismo. Las aportaciones del Centro de Lenguas Modernas de Graz*. Universidad de Alcalá. España. Recuperado el 18 de septiembre de 2018 de:
<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAINALK.pdf>

Gardner, R.C.(2009). Gardner and Lambert (1959): Fifty Years and Counting. Perception on motivation for second language learning on the 50th anniversary of Gardner and Lambert. Department of Psychology. University of Ontario. Recuperado el 15 de abril de 2018 de:
CAALottawa2009talkc.pdf

Gómez Sacristán, M.L., Benítez Pérez, P. (2008). Pautas para la enseñanza de ELE en adolescentes. *Actas del V Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*. Recuperado el 15 de abril de 2018 de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/rio_2008.htm

Hou-Keat, K., Nurul Husna Hassan & Norasrani Ramli (2017). Motivation and gender differences in learning Spanish as a foreign language in a Malaysian technical

university. *Malaysian Journal of Learning and Instruction* (MJLI), 14 (2), 59-83. Recuperado el 15 de abril de 2018 de:
<http://mjli.uum.edu.my/images/vol14no2dec17/59-83.pdf>

Jurišević, M., Pižorn, K. (2013). Young Foreign Language Learner's Motivation- A Slovenian Experience. *Porta Linguarum*. Vol. 19. pp. 179-198. Recuperado el 15 de abril de 2018 de:
https://www.researchgate.net/publication/268418079_Intrinsic_Motivation_for_Learning_Science_through_the_Educational_Vertical_in_Slovenia

Mekah Kadzue, O.K., (2015). Creencias del profesorado camerunés sobre su formación docente y orientaciones para potenciarla. *XIX Actas del Congreso Internacional de la ASELE*. Recuperado el 15 de abril de 2018 de:
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0511.pdf

Las Heras Calvo, M.; Sáez Hernández, M.; Serrano Romero, T. (2015). Sobre el uso de las canciones en el aula de ELE: Sintonizando con los alumnos y afinando contenidos. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XXV Congreso de ASELE*. pp. 1135-1144. Recuperado el 2 de septiembre de 2018 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581025>

Leski, A. (2009). La motivación en el aprendizaje del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria. Tesis de maestría. Universidade Tuiuti Do Paraná. Recuperado el 18 de abril de 2018 de:
<http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2012/08/LA-MOTIVACION-EN-EL-APRENDIZAJE-DEL-ESPANOL-COMO-LENGUA-EXTRANJERA-EN-LA-ENSEÑANZA-SECUNDARIA.pdf>

Marrero Romero, B. (2015). La motivación y el aprovechamiento de estrategias como factores determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. La importancia del contexto de clase: el caso de la inmersión versus no inmersión. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XXV Congreso de ASELE*. pp. 575-590. Recuperado el 2 de septiembre de 2018 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581025>

Mella, O. (2000). Los grupos focales (Focus Groups): Técnica de investigación cualitativa. *CIDE*. Trabajo número 3. Recuperado el 1 de octubre de 2018 de:
<http://files.palенque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci3n.pdf>

Mena Benet, T. (2013). Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación. Trabajo de fin de grado. Universidad de Oviedo.

Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:

http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18314/6/TFM_%20MenaBenet.pdf

Minera Reyna, L.E., (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (6). Recuperado el 15 de agosto de 2018 de:
https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53217299c010d.pdf

Morales, M.; Gómez, M.; Reyes, L. (2013). La diversidad en el aula: Motivaciones y estilos de aprendizaje. *IX Congreso Internacional sobre investigación en didácticas de las ciencias*. pp 2415-2420. Recuperado el 15 de agosto de 2018 de:
<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/307885/397853>

Moreno Bruna, A.M. (2014). La motivación en el aula de ELE. *Suplementos. Revista Marco ELE*. Num. 18. Recuperado el 15 de agosto de 2018 de:
<https://marcoele.com/descargas/18/moreno-motivacion.pdf>

Murray, G., Gao, X., Lamb, T. (Eds.). (2011). Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning. *Multilingual Matters*. Bristol, Buffalo, Toronto. Recuperado el 3 de agosto de 2018 de:
http://ekladata.com/RJzvTAHjCjcSEqKGJpA9LKbcyys/-Garold_Murray-_Xuesong_Gao-_Terry_Lamb-_Identity-Bokos-Z1-.pdf

Narimene, S. H. (2014). La motivación en el proceso de aprendizaje de ELE. Tesis de Máster.

Universidad de Abud Belkaid Tlemcen. Recuperado el 21 de septiembre de 2018 de:
<http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/7060/1/hakem-sara-narimene.pdf>

Noels, K. A. & Stephan, S. (2007). Supporting the motivation of heritage and non heritage learners of German. In L. Christoph, J. L. Plews & C. L. Rieger (Eds.). *Intercultural literacies and German in the classroom* (30-48). Tübingen: Gunter Narr Verlag. Recuperado el 2 de agosto de 2018 de:
<http://www.psych.ualberta.ca/~knoels/personal/Kim's%20publications/NoelsStephan07>

Organización Mundial de la Salud. (2016). Salud de la Madre, el recién nacido, del niño y del adolescente: Desarrollo en la adolescencia. Recuperado el 8 de noviembre de 2017 de:
http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/women-deliver-global-strategy/es/

- Palomino Hernández, C. (2013). Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos. Estudio etnográfico descriptivo en el contexto de la comunidad Sicilia Sudoriental. *Suplementos. Marco ELE*. Núm. 16. Recuperado el 21 de septiembre de 2018 de:
https://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias_adolescentes_sicilianos.pdf
- Parra Quiñonez, M.C. (2014). Emociones y aprendizaje. La dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Oviedo. Recuperado el 21 de septiembre de 2018 de:
digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/.../TFM_Parra%20Quiñones.pdf
- Perrine, M. (2015). La dramatización como estrategia motivadora en la clase de ELE en Gabón. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XV Congreso de ASELE*. Madrid: Copysan. Pp. 691-702. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581025>
- Ramajo Cuesta, A. (2008). La importancia de la motivación en el proceso de la adquisición de una lengua extranjera. Memoria de Máster en la enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado el 21 de septiembre de 2018 de:
<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr.../2009-bv-10-19ramajo-pdf.pdf>
- Riquel García A.M. (2013). Incrementando la motivación en la clase de ELE: el uso de la gamificación en el aula. Trabajo de fin de grado. Universidad de Sevilla. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/23261>
- Rodríguez Lifante, A. (2014). Nuevos enfoques teóricos en la lingüística aplicada: el estudio de la motivación en el aprendizaje de ELE en Grecia. Tendencias actuales en la investigación de ELE. *Revista Marco ELE*. Núm. 18.pp. 110-112. Recuperado el 18 de agosto de 2018 de:
<https://marcoele.com/descargas/18/08.rodriguez.pdf>
- Rodríguez Lifante, A. (2015). Motivación, emoción y cognición en adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de sistemas los complejos. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso de ASELE*. Recuperado el 2 de septiembre de 2018 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581025>
- Ryan, R., Deci, W., (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*. Vol. 55, No. 1, 68-78. Recuperado el 2 de septiembre de 2018 de:

http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsych.pdf

Sánchez Gómez, M. (2017). La motivación en el aprendizaje de ELE. Análisis y propuesta didáctica en estudiantes del Grado de Español y Estudios Latinoamericanos de la *Universitetet i Bergen* en Noruega. Trabajo de fin de grado. Universidad de Cantabria. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:
<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/12257>

Sapungan, R. (2016). Learning Spanish Languages: Motivation and Challenges Affecting Arab Students. *European Journal of Language Studies*. Academic Publishing. Vol.#1. pp. 1-11. Recuperado el 4 de agosto de 2018 de:
<https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2016/01/Full-Paper-LEARNING-SPANISH-LANGUAGE-MOTIVATION-AND-CHALLENGES.pdf>

Segura, A. (2017). Filadelfia, una de las ciudades más antiguas de Estados Unidos. *Diario Turístico Buen Viaje*. Recuperado el 7 de noviembre de 2018 de:
<http://www.revistabuenviaje.com/usateofrece/pensilvania/filadelfia/filadelfia.php>

Suárez, M.F. (2013). Actividades en entornos digitales: Exposición a muestras de lenguas reales. *VI Jornadas del Instituto Cervantes de Manchester*. pp 8-23. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2013-2014/03_suarez.pdf

Tapia, J. A. (1992). Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:
<http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/publicaciones/castellano/cap1.pdf>

The Philadelphia School. (2017). *The Philadelphia School City Country Classroom*. Recuperado el 7 de noviembre de 2017 de:
<https://www.tpschool.org>

Usero Piernas, M. (2016). La motivación en la enseñanza de ELE a través del cine: Una propuesta didáctica con la serie de televisión Vientos de agua. Memoria de Máster. Universidad de Islandia. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:
<https://skemman.is/bitstream/1946/25600/1/Maria%20Usero%20Piernas.pdf>

Ushioda, E., Dörnyei, Z. (2017). Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 101, 3. Recuperado el 18 de agosto de 2018 de :
https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_4c39c077312047d2a0e5f88e9ac08bcd.pdf?ind

[ex=true](#)

Vaqueiro Romero, M.M., (2015). Mejora del proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas a partir de la motivación: el caso de los talleres de aprendizaje. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XV Congreso de ASELE*. Madrid: Copysan. Pp. 987-993. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=581025>

Wesely, P. (2010). Language Learning Motivation in Early Adolescents: Using Mixed Methods Research to Explore Contradiction. *Journal of Mixed Methods Research*. (4)4 pp. 295-312. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de:
<http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2016/01/Full-Paper-LEARNING-SPANISH-LANGUAGE-MOTIVATION-AND-CHALLENGES.pdf>

Zamora, N. (2013). Cómo motivar a los adolescentes de secundaria para mejorar su rendimiento académico. Tesina de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 18 de abril de 2018 de:
<http://200.23.113.51/pdf/30125.pdf>

Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. Universidad Pública de Navarra. *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua*. Núm. 12. pp. 75-81. Recuperado de:
http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9359/HSJ_Filolog%C3%ADa_12_2012_Motivaci3n.pdf?sequence=1

Apéndices

Apéndice 1: Cuestionario sobre motivación en adolescentes

Datos demográficos:

1. ¿Qué edad tienes?
2. ¿En qué grado estás?
3. ¿Cuántos años tienes estudiando español?
4. ¿Cómo describes tu nivel de español?
5. ¿Hablas otro idioma? ¿Cuál idioma te gusta más? ¿Cuál crees que puede ser más útil?

Contexto actual

6. ¿Te gusta la clase de español actualmente? ¿Por qué?
7. ¿Cómo describes esta clase de español? ¿Es diferente a las anteriores? ¿En qué?
8. ¿Cuáles actividades se realizan en clase?
9. ¿Qué es lo que más te gusta de la clase?
10. ¿Qué es lo que menos te gusta?
11. ¿El ambiente en el aula de clases facilita el aprendizaje?
12. ¿Qué piensan tus amigos de la clase de español?
13. ¿Qué dicen tus padres sobre aprender nuevos idiomas? ¿Sobre aprender español?

Motivación intrínseca (deseo personal de aprender, el placer, el gusto, el disfrute del proceso de aprendizaje)

14. ¿Te sientes motivado a aprender español? ¿Qué te motiva a aprender?
15. ¿Siempre te ha gustado la clase de español? ¿Por qué?
16. ¿Qué te motiva a aprender español? ¿Crees que es importante?
17. ¿Cómo te sientes de aprender español?
18. ¿Cómo te sientes cuando aprendes algo nuevo en la clase?
19. ¿Crees que lo que has aprendido te permite comunicarte con hispanohablantes?
20. ¿Te sientes satisfecho con tu nivel de español?
21. ¿Te preocupan tus calificaciones en esta clase?
22. ¿Te preocupa fracasar en esta asignatura?
23. ¿Te gustaría seguir aprendiendo español en el futuro?

Motivación extrínseca (interés práctico del estudiante: obtener un título académico, obtener un buen trabajo, etc.)

24. ¿Te gusta hablar español fuera del aula de clases? ¿Por qué?
25. ¿Hablas español con otros compañeros fuera del aula?
26. ¿Crees que hablar español es útil en tu comunidad? ¿Crees que es útil saber español en los Estados Unidos?
27. ¿Te gustaría seguir aprendiendo español en el futuro?
28. ¿Te ayudaría aprender español para conseguir un trabajo?
29. ¿Cuáles son tus metas sobre la clase de español a corto y a largo plazo?
30. ¿Si la clase no fuera obligatoria, la hubieses elegido?
31. ¿Asistes a lugares donde se hable español?
32. ¿Escuchas música en español? ¿Cuál es tu artista favorito?
33. ¿Ves televisión en español?
34. ¿Lees revistas o artículos en español?

Barreras que enfrentan los alumnos

35. ¿Has tenido o tienes alguna dificultad en clase?
36. ¿Cómo enfrentas estas dificultades?
37. ¿Sientes que ha sido fácil para ti aprender español?
38. ¿Qué ha sido lo más difícil de aprender?
39. ¿Has pedido ayuda a tu profesor o compañeros para sobrepasar estas dificultades?

Ambiente en el aula

40. ¿Te sientes satisfecho con tu nivel de español?
41. ¿Te sientes cómodo para participar de las actividades que propone el profesor?
42. ¿Cuáles actividades nuevas te gustaría realizar en el aula?
43. ¿Cómo crees que la clase podría ser más efectiva?
44. ¿Cuál destreza crees que debe ser más trabajada en el aula de clases?
45. ¿Hay un ambiente tranquilo para aprender español?
46. ¿Crees que el profesor está motivado para enseñar?
47. ¿Qué recomendación me das para ser una buena profesora de español?